

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

ROSILMA DINIZ ARAÚJO BÜHLER

**GRAMÁTICA VISUAL:
UMA LEITURA DE IMAGENS EM MATERIAL DIDÁTICO DE
LÍNGUAS ALEMÃ E INGLESA**

João Pessoa
2009

ROSILMA DINIZ ARAÚJO BÜHLER

**GRAMÁTICA VISUAL:
UMA LEITURA DE IMAGENS EM MATERIAL DIDÁTICO DE
LÍNGUAS ALEMÃ E INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Linguística.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida.

João Pessoa
2009

ROSILMA DINIZ ARAÚJO BÜHLER

**GRAMÁTICA VISUAL:
UMA LEITURA DE IMAGENS EM MATERIAL DIDÁTICO DE
LÍNGUAS ALEMÃ E INGLESA**

Aprovada em João Pessoa, ____ de _____ de 2010.

Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida (Orientadora)

MEMBROS DA BANCA:

Prof. Dra. Maria Ester de Sousa Vieira (UFPB)

Prof. Dr. João Batista de Brito (UFPB)

Dedico esse trabalho a meu pai, que tinha olhinhos perscrutadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida pela orientação.

À minha mãe e irmãos, o apoio e bom-humor.

À Stöbe, a cumplicidade.

Aos imprescindíveis amigos, a presença.

Às professoras Andréa Burity Dialectaquiz, Wiebke Röben de Alencar Xavier, Rosa Maria Godoy Silveira e ao professor Félix Augusto Rodrigues, o incentivo.

Aos meus alunos, por me fazerem ver, rever, entrever e ainda *desver* - como diz o poeta Manoel de Barros - o “ordinário” e o seu extra.

“Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos
feitos”.

Alberto Manguel, in *Lendo imagens*.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma leitura contrastiva de imagens pertencentes ao livro didático de alemão *Themen aktuell 1* e ao de inglês *New English File Elementary*, sob a perspectiva da Gramática Visual dos teóricos Günther Kress e Theo van Leeuwen (2006). Baseada na Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), a Gramática Visual busca sistematizar o processo de leitura de imagens de um ponto de vista teórico-prático. A partir de sua aplicabilidade, é objetivo deste trabalho trazer à visibilidade elementos socioculturais próprios das culturas produzidas pelos autores de livros didáticos de línguas estrangeiras através dos elementos constitutivos da imagem bem como da imagem enquanto elemento na construção de sentidos.

Palavras-chave: Imagem. Livro Didático. Gramática Visual. Multimodalidade.

ABSTRACT

This work consists of an investigation on images belonging to the German coursebook *Themen aktuell 1* and the English *New English File Elementary* from the perspective of the Visual Grammar by the theoreticians Günther Kress e Theo van Leeuwen (2006). Based on Michael Halliday's Systemic Functional Linguistics (1994), the Visual Grammar aims at systematising the image-reading process from a theoretical as well as practical point of view. Through its applicable feature, this work aims at increasing visibility of particular sociocultural elements produced by the authors of foreign language coursebooks. In order to achieve this goal, it will take into consideration the constitutive elements of images as well as the property of images in construing meanings.

Key-words: Image. Coursebook. Visual Grammar. Multimodality.

LISTA DAS IMAGENS E QUADROS

| | |
|---|----|
| Imagem 1 – <i>Ceci n’est pas une pipe</i> | 19 |
| Imagem 2 – Ilustração com função informativa e/ou ilustrativa | 30 |
| Imagem 3 – Mapa com função técnica (orientação) | 30 |
| Imagem 4 – <i>Themen aktuell</i> 2, p. 107 | 32 |
| Imagem 5 – <i>New English File Elementary</i> , p.43 | 32 |
| Imagem 6 – <i>New English File Pre-Intermediate</i> | 32 |
| Imagem 7 – <i>Themen aktuell</i> 2, p. 24 | 33 |
| Imagem 8 – Scherling, aus: Neuner u. a. (1983), 82 | 33 |
| Imagem 9 – Imagem naturalística | 37 |
| Imagem 10 – Imagem conceitual | 37 |
| Imagem 11 – Quadro da LSF | 41 |
| Imagem 12 – No Irã | 44 |
| Imagem 13 – Na Suíça | 44 |
| Imagem 14 – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 70 | 45 |
| Imagem 15 – <i>New English File-Pre-Intermediate</i> , p. 146 | 45 |
| Imagem 16 – Quadro comparativo da LSF vs. GV, adaptado conforme esquema de Almeida | 47 |
| Imagem 17 – Exemplo de estrutura narrativa | 48 |
| Imagem 18 – Estrutura conceitual | 49 |
| Imagem 19 – Quadro da metafunção composicional adaptado de Almeida | 52 |
| Imagem 20 – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 49 | 53 |
| Imagem 21 – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 71 | 59 |
| Imagem 22 – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 70 | 60 |
| Imagem 23 – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 77 | 60 |
| Imagem 24a – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 7 | 62 |
| Imagem 24b – <i>New English File Elementary</i> 1, p. 4 | 62 |
| Imagem 24a – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 7..... | 65 |
| Imagem 24b – <i>New English File Elementary</i> 1, p. 4 | 65 |
| Imagem 25a – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 33..... | 68 |
| Imagem 25b – <i>New English File Elementary</i> , p. 76..... | 68 |
| Imagem 25a – <i>Themen aktuell</i> 1, p. 33..... | 70 |
| Imagem 25b – <i>New English File Elementary</i> , p. 76..... | 72 |

| | |
|---|-----|
| Imagem 26a – <i>Themen aktuell 1</i> , p. 45 | 77 |
| Imagem 26b – <i>New English File Elementary</i> , p. 42..... | 77 |
| Imagem 26a – <i>Themen aktuell 1</i> , p. 45 | 79 |
| Imagem 26a.1 – Quadro-resumo | 80 |
| Imagem 26b – <i>New English File Elementary</i> , p. 42..... | 86 |
| Imagem 27a – <i>Themen aktuell 1</i> , p. 57 | 92 |
| Imagem 27b – <i>New English File Elementary</i> , p. 64..... | 92 |
| Imagem 27b – <i>New English File Elementary</i> , p. 64..... | 99 |
| Imagem 27a – <i>Themen aktuell 1</i> , p. 57 | 104 |
| Imagem 27b – <i>New English File Elementary</i> , p. 64..... | 104 |
| Imagem 28 – Quadro-resumo dos padrões imagéticos do <i>corpus</i> | 108 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo A – <i>Erste Kontakte (Themen aktuell 1)</i> | 122 |
| Anexo B – <i>Nice to meet you (New English File Elementary)</i> | 123 |
| Anexo C – <i>Essen und Trinken (Themen aktuell 1)</i> | 124 |
| Anexo D – <i>What does your food say about you? (New English File Elementary)</i> | 125 |
| Anexo E – <i>Freizeit (Themen aktuell 1)</i> | 126 |
| Anexo F – <i>Shopping – men love it (New English File Elementary)</i> | 127 |
| Anexo G – <i>Wohnen (Themen aktuell 1)</i> | 128 |
| Anexo H – <i>A house with a history (New English File Elementary)</i> | 129 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 VEJO, LOGO LEIO | 18 |
| 2.1 Vejo: a imagem | 18 |
| 2.2 Logo leio: a leitura e o texto | 20 |
| 2.3 Cultura e imagem | 23 |
| 2.4 Leitura de imagem no contexto do livro didático | 27 |
| 3 A REALIDADE NO OLHO DE QUEM A VÊ | 35 |
| 3.1 Modalidade, monomodalidade e multimodalidade | 35 |
| 3.2. Linguística-Sistêmico Funcional (LSF): as metafunções segundo Halliday | 40 |
| 3.3 A Gramática Visual (GV) e sua “paisagem semiótica” | 42 |
| 3.4 As metafunções sob a ótica do visual: Kress e van Leeuwen | 46 |
| 3.5 Integrando os três sistemas: uma abordagem ilustrativa | 53 |
| 4 DE OLHO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS | 55 |
| 4.1 Os métodos no ensino de língua estrangeira | 55 |
| 4.2 Themen aktuell e New English File: dois pontos de vista | 57 |
| 4.3 Perscrutando as imagens: a análise contrastiva | 61 |
| 4.3.1 As primeiras impressões | 61 |
| 4.3.2 Diz-me o que comes e te direi quem és | 68 |
| 4.3.3 Passando o tempo..... | 77 |
| 4.3.4 Lar doce lar | 92 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| 5.1 Resultados obtidos | 110 |
| 5.2 Conclusão | 115 |
| REFERÊNCIAS | 117 |
| ANEXOS..... | 121 |

1 INTRODUÇÃO

Assim é, se lhe parece.
Luigi Pirandello*

É a visão, de todos os nossos cinco sentidos, a que demanda menos esforço físico no ato de realizar ao que se destina: ver (DONDIS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Desde que não haja nenhum impedimento biológico ou de natureza física, basta-nos abrir os olhos e *voilà, fiat lux et facta est lux!*

Ver distraidamente, passivamente, naturalmente constitui um ato bastante comum, inerente ao nosso cotidiano, até que, em um momento, motivados por um fato ou um acontecimento qualquer – não necessariamente novo – algo ou alguém nos faz ver além, como se adquiríssemos uma lente de aumento e surgissem diante de nossos olhos novas realidades.

Consideremos algumas situações cotidianas em que esse fenômeno pode ser muitas das vezes observado: ao assistirmos um filme, ao lermos um livro, apreciarmos uma pintura ou uma fotografia em um álbum de família ou em um jornal, por exemplo, uma ou mais de uma vez podemos (ou não, a depender do sujeito que vê) nos dar conta de novos dados, de novas experiências visuais para as quais não fomos sensibilizados em outro espaço-tempo. Portanto, a experiência de ver caminha lado a lado ao ato de interpretar – experiência esta muito particular, pois a “realidade está no olho de quem a vê” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158).

Assim sendo, ver, imbricado que se encontra com o fenômeno da interpretação, não se trata de uma experiência tão distraída, passiva ou natural, como costuma crer o senso comum. Parafraseando Descartes, creio não ser exagerado afirmar, portanto, “Vejo, logo leio”, qualquer que seja a natureza dessa leitura – “natural” ou crítica – estaremos vendo e lendo.

Foi em meio a esse processo, então, que, através da vivência como professora nas áreas de língua inglesa e de língua alemã, o exercício de ver, em um dado momento impreciso, passou a dar conta de outras realidades a partir das já tão vistas representações visuais contidas nas publicações usadas em sala de aula. O contato diário com a série de materiais didáticos *English File* e *Themen aktuell*, de editoras como Oxford (inglesa) e Hueber (alemã), foi fundamental na construção da nova percepção. A partir desse processo, a percepção frente a culturas distintas foi sendo ampliada, modificada e moldada, fato que

* Título de peça escrita por Pirandello, em 1917 (tít. original italiano: *Così è (se vi pare)*).

culminou com a hipótese de que as culturas expressas no livro didático, através das imagens, resultam de valores, crenças, costumes próprios a cada uma delas (re)produzidos por seus autores.

Considerando essa hipótese, as publicações inglesa e alemã aqui referidas apontavam para formas muito próprias de traduzir imagetivamente temas recorrentes e comuns ao nível elementar, os quais revelavam – e velavam – significações para o leitor, cujo valor não deveria ser relegado à invisibilidade.

Sendo assim, e essa é uma reivindicação de muitos teóricos nos mais diversos campos, surge a necessidade de resgatar o código visual de sua obscuridade e elevá-lo à condição de visibilidade na busca de compreendê-lo como linguagem que constrói múltiplos sentidos (GOODMAN, 1996; UNSWORTH, 2001; DONDIS, 2003; RAMOS; PANOZZO, 2004; BURKE, 2004; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; MANGUEL, 2006; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2008).

Na esteira do mencionado, ao considerar a ilustração produzida para a literatura infantil, Ramos e Panozzo acentuam que uma imagem está longe de representar um papel secundário frente a um texto, pois é dotada de uma linguagem própria e, como código visual, “é linguagem constituindo diálogo com outras linguagens” (RAMOS; PANOZZO, 2004, p. 3).

Em defesa do status da imagem como texto, as autoras em questão recorrem a Mokarzel, no sentido de reforçar essa interface constitutiva da linguagem de tráfegar em outros espaços, estabelecendo, assim, uma relação dialógica com outras linguagens. Entendendo a ilustração como parte integrante das várias manifestações do código visual, Mokarzel afirma que ela “inter-relaciona-se com outras linguagens, transita em um espaço multifacetado” e também “dialoga com o verbal, mas pode utilizar recursos advindos do cinema, da pintura, dos quadrinhos” (MOKARZEL, 1998 apud RAMOS; PANOZZO, 2004, p. 2).

A imagem como texto é também uma reivindicação ventilada pelo historiador inglês Peter Burke, no livro *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Com o título em forma de pergunta, *A invisibilidade do visual?*, o autor cita o ensaio *The Eye of History*, de Raphael Samuel, no qual este se autodescreve, bem como a outros historiadores de sua geração pré-televisiva, como “visualmente analfabetos” (SAMUEL, 1994 apud BURKE, 2004, p. 12).

Na área de design e comunicação visual, Munari defende que ao conhecermos as imagens que nos cercam estamos também alargando “as possibilidades de contato com a realidade; significa ver mais e perceber mais” (1997, p. 11).

Conforme pudemos constatar até então, a relevância de nos letrarmos visualmente, de habilitarmos nossa “inteligência visual” (DONDIS, 2003, p. 2) no exercício de nossas práticas sociais, quaisquer que sejam os territórios alcançados por nossas vistas, não é uma necessidade atual e permeia áreas as mais diversas.

Com efeito, pode-se verificar que, também no contexto educacional, mais especificamente no livro didático, os mais diversos modos semióticos interagem entre si, porém direcionados a fins específicos e com funções previamente determinadas pelo autor.

Em função de todos esses aspectos e necessidades, o conceito de letramento vai sendo construído a partir das novas demandas sociais que começam por defini-lo para além das instâncias do saber ler e escrever – no sentido estrito de saber reconhecer e reproduzir os símbolos e sons da língua – para um conceito múltiplo e amplo com a capacidade de incluir e contemplar outros modos semióticos (BAGNO, 2002; SOARES, 2006).

Portanto, mesmo permanecendo a leitura e a escrita no centro dos padrões de alfabetização, o debate atual entre educadores e pesquisadores acerca do letramento tem sido motivado pelas novas mídias tecnológicas (RIESLAND, 2005). Sendo estas mídias – blogs, podcasts, sites, softwares, TV digital entre outras – essencialmente constituídas e realizadas visualmente, nada mais justo do que tratá-las no campo do letramento visual.

Daí, nas últimas décadas do século passado, e mais intensamente neste início de milênio, os debates em torno de letramento apontarem para a necessidade de contemplar novas modalidades que vão além dos limites do código verbal – oral e escrito – trazendo à visibilidade configurações outras de igual relevância ao contexto pedagógico, como o código visual e suas especificidades (GOODMAN, 1996; UNSWORTH, 2001; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2008).

Surge então, mais enfaticamente nos últimos 20 anos, a noção de multimodalidade – a combinação de diversos códigos semióticos em interação para a realização de significados – como forma de reparar essa negligência com outros modos semióticos enquanto textos de igual relevância. A proposta é habilitar leitores dentro de suas competências multimodais, conferindo-lhes instrumentos sistemáticos que os capacitem à leitura, qualquer que seja o modo de representação (GOODMAN, 1996; UNSWORTH, 2001; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2008).

Dessa forma, baseada na descoberta do re-ver a partir da minha vivência profissional, surgiu a ideia de analisar contrastivamente imagens no livro didático de língua inglesa e alemã. Ao constatar certas peculiaridades entre os materiais em questão, comecei a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre eles e, a partir daí, quais aspectos socioculturais poderiam estar sendo revelados e/ou velados.

Com base nessas reflexões, comecei a perscrutar as imagens ali contidas com novas lentes e, desde então, iniciou-se um processo de desvendar as múltiplas realidades não transparentes no universo composicional que moldam e estruturam as imagens que nos são impostas diariamente neste tipo de material.

Parte-se do princípio de que autores de livros didáticos de línguas estrangeiras pensam e produzem sobretudo através de esquemas específicos de cultura e são esses esquemas que, consciente ou inconscientemente, reproduzem a visão, os valores, as crenças, as atitudes e sentimentos próprios da sociedade falante da língua-alvo (HEDGE; WHITNEY, 1996). Portanto, este trabalho foi motivado, sobretudo, pelas seguintes observações:

- A utilização em abundância de imagens em livros didáticos de línguas estrangeiras;
- O amplo universo sociocultural inerente a essas imagens;
- A negligência no tratamento dado ao aspecto visual em aulas de línguas estrangeiras;
- A falta de sistematização no contexto educacional para lidar com a gramática inerente ao código visual (OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2008);
- A necessidade de tratar o visual como linguagem não transparente que precisa ser decodificada, problematizada e ensinada (OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2008).

Junta-se a essas motivações o fato de muitas vezes ser o livro didático o primeiro e único recurso de que dispõem os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira.

Como suporte teórico, esta pesquisa baseia-se, sobretudo, em Michael Halliday (1994), Fairclough (2001), Unsworth (2001), Dondis (2003), Kress e van Leeuwen (2006), Stuart Hall (2008) e, no Brasil, em Oliveira (2006) e Almeida (2008).

Apoiado nas teorias defendidas por esses teóricos, este trabalho adota o conceito de imagem como texto que constitui e constrói sentidos a partir de sua própria gramática

(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); concebe a noção de cultura como práticas sociais inscritas em uma dimensão social e histórica, portanto plural e heterogênea (HALL, 2008), e entende por multimodalidade a combinação de diversos códigos semióticos em interação para a realização de significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA, 2008).

Sob a luz desses conceitos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar contrastivamente imagens do livro didático de língua alemã, *Themen aktuell 1*, e de língua inglesa, *New English File Elementary*, sob a perspectiva da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006), cujos fundamentos apoiam-se na Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday (1994).

Como objetivos específicos, destacamos os seguintes:

- comparar contrastivamente as imagens de livros didáticos de língua inglesa e alemã sob a perspectiva da Gramática Visual a fim de trazer à visibilidade elementos socioculturais próprios das culturas produzidas por seus autores;
- analisar elementos constitutivos da imagem;
- analisar a imagem como elemento na construção de sentidos.

O *corpus* são as imagens contidas no livro didático de alemão *Themen aktuell 1* e de inglês *New English File Elementary*, cujas características didático-pedagógicas e funções específicas as distinguem de outras imagens como as veiculadas em revistas, outdoors, jornais, hipertextos entre outras mídias. Por estarem vinculadas ao contexto educacional, essas imagens têm local “adequado” e público diferenciado e, portanto, revestem-se de uma ideologia própria, comprometidas que estão com a instituição escolar e com o Estado.

Portanto, o *corpus* a ser pesquisado são as imagens dos livros didáticos supracitados, destinados ao público iniciante por serem o suporte das imagens para a análise proposta nesta pesquisa.

Trata-se, portanto, de um estudo contrastivo, que se constitui em comparar quatro imagens de cada livro, totalizando o número de oito. Neste sentido, foram considerados os seguintes critérios para a seleção das imagens do *corpus*:

- Temas comuns, correlatos e recorrentes às duas edições: como análise contrastiva, interessa, no caso, observar como são tratadas nos livros didáticos as mesmas práticas sociais (re)produzidas por seus autores em duas culturas distintas;
- As páginas de abertura desses temas: o interesse se encontra na forma como cada tema é introduzido, apresentado ao seu leitor, do ponto de vista composicional;
- A forma peculiar utilizada pela edição alemã ao introduzir os temas de suas lições, dedicando a cada um desses uma página inteira como uma espécie de abertura, diferentemente da edição inglesa.

A partir desses critérios, os temas selecionados dos materiais supracitados foram os seguintes: primeiros contatos, comida e bebida, lazer e moradia, analisados no capítulo quatro – *De olho no ensino de línguas estrangeiras e nas imagens dos livros didáticos* – com os seguintes títulos: *As primeiras impressões*, *Diz-me o que comes e te direi quem és*, *Passando o tempo...* e *Lar, doce lar*. Por se tratar do objeto de estudo desta pesquisa e como forma de garantir ao leitor uma melhor visualização, estas imagens se encontram ampliadas em seu tamanho original no final deste trabalho, na seção de anexos, na mesma ordem a que foram submetidas na análise.

Foram inseridas, ao longo do trabalho, imagens de outros materiais didáticos para suprir e exemplificar certos aspectos que não fazem parte do *corpus* analisado.

A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa é de natureza qualitativa, entendida como o conceito alemão de *verstehen* (compreender, entender), “que visa a compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”, em oposição a *erklären* (explicar, esclarecer), como fazem as ciências naturais, no sentido positivista da “formulação de leis generalizantes”, como apregoa o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (GOLDENBERG, 1997, p. 18-19).

Este trabalho constitui-se de cinco capítulos, sendo este, o primeiro, de natureza introdutória, em que são apresentados brevemente a importância do estudo, bem como seu propósito e metodologia.

O segundo, intitulado *Vejo, logo leio*, trata da imagem enquanto representação de um modo semiótico, seus laços com a cultura e sua inserção no contexto educacional.

A realidade no olho de quem a vê, o capítulo de número três, aborda a imagem dentro da concepção da Gramática Visual e os conceitos que a suportam como Multimodalidade e a Linguística Sistêmico Funcional, fundamentados sobretudo em Kress e van Leeuwen (2006) e

Michael Halliday (1994). Esse capítulo é encerrado com uma breve abordagem ilustrativa das metafunções na perspectiva da Gramática Visual.

O capítulo quatro, *De olho no ensino de línguas estrangeiras e nas imagens dos livros didáticos*, o mais representativo por se tratar da análise propriamente dita, apresenta, primeiramente, um panorama sobre os métodos no ensino de línguas estrangeiras e os livros didáticos de alemão e inglês, para, logo em seguida, demonstrar a aplicabilidade da Gramática Visual nas imagens selecionadas do *corpus*.

Por fim, a quinta e última parte sintetiza e aponta os resultados obtidos através da análise contrastiva das imagens.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que este trabalho não pretende fazer nenhuma proposta de intervenção ou empreender mudanças metodológicas do tipo inovadoras ou milagrosas, mas antes, parafraseando Coracini, problematizar a questão do olhar sobre as imagens no livro didático e assim “abrir brechas para possíveis deslocamentos” (CORACINI, 1999, p.11) no que tange à leitura de imagens em geral.

Mais do que simplesmente lançar um olhar diferenciado sobre as imagens, pretende-se tirar o “forro invisível do visível” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22) e questionar as representações visuais tidas como naturais para problematizar o que é veiculado como homogêneo, dado, “já-visto”.

Espera-se que o leitor – seja um educando, um profissional da área de ensino ou simplesmente um leitor interessado em imagens – sinta-se motivado pelo exercício teórico-prático proposto pela Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para utilizá-la da forma que mais lhe convier, planejando e adaptando aos seus objetivos de forma aplicável, enriquecedora e prazerosa.

Não se propõe um novo olhar, mas sim um redirecionamento do olhar, um olhar curioso, perscrutador e inquiridor, pois, como diz Coracini, “o novo, o transformador encontra-se na inserção de uns e de outros no momento histórico-social que nos determina a todos e nos faz ver e proceder com olhos e atitudes semelhantes: jamais totalmente iguais, mas jamais totalmente diferentes” (CORACINI, 1999, p. 22).

2 VEJO, LOGO LEIO

É próprio do visível ter um forro de invisível.
Merleau-Ponty (2004)

Sendo este um trabalho de leitura de imagens em livros didáticos, é necessário destacar a importância do título deste capítulo, *Vejo, logo leio*, dentro do processo de ver e ler como ato de interpretação ou, em termos discursivos, como ato de significar o mundo. Este capítulo, portanto, trata da imagem enquanto representação visual, sua relação com a leitura e a cultura, e, por fim, sua função didática dentro do contexto educacional.

2.1 Vejo: a imagem

É fato que imagens acompanham o homem desde os primórdios da civilização. As pinturas rupestres são prova dessa forma de expressão na busca do homem de assinalar sua existência, seja através de rabiscos, traços, linhas, cores borradas, esboços de animais há muito extintos ou, simplesmente, da mão espalmada nos interiores das cavernas (MANGUEL, 2006). A partir desses primeiros remotos registros pictóricos, a discussão em torno do termo *imagem* assume múltiplos sentidos dada a sua amplitude e complexidade que se confunde com a história da cultura, do pensamento humano. Manguel (2006, p. 21) afirma que, assim como as palavras, as imagens “são a matéria de que somos feitos”, pois vivemos num ziguezague contínuo entre traduzir palavras em imagens e imagens em palavras, na busca constante por compreendermos a nossa existência. Sabe-se, no entanto, que a linguagem como a conhecemos hoje, até alcançar o estágio do alfabeto, evoluiu das imagens (DONDIS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Quaisquer que sejam os rumos das pesquisas contemporâneas acerca da linguagem das imagens, não é foco deste trabalho empreender uma disputa entre o verbal e o pictórico, mas antes relativizar a discussão e buscar garantir ao lado do cânone verbal um espaço de coexistência para outros modos semióticos, como o imagético, na realização de suas potencialidades enquanto meios de constituir e construir significados. O termo imagem como representação visual é frequentemente discutido, sobretudo entre duas polaridades que o situa entre representação de ordem material ou concreta, onde se incluem os signos representantes de uma realidade objetiva que nos cerca (desenhos, gravuras, pinturas, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas e virtuais) e

outra de natureza imaterial, abstrata ou mental, geradas pela mente humana (visões, fantasias, imaginações) (DONDIS, 2003; RODRIGUES CRISAFULLI, 2007). Creio corresponder essa polaridade, sobretudo no que tange à imagem de uma obra de arte, ao que Manguel situa como existindo “em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela [...], entre o vocabulário comum, adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos”. (MANGUEL, 2006, p. 29)

Nessa concepção, o mundo das representações – no caso, o das imagens – diferentemente do mundo que é, caracteriza-se por ser um construto feito pelo homem dos mais variados tipos de objetos, seres e conceitos.

A obra do pintor belga René Magritte, *Ceci n'est pas une pipe* (1928-29) (*Isto não é cachimbo*), uma das obras da série *La trahison des images* (*A traição das imagens*), parece sintetizar essa concepção do mundo das representações.



Imagem 1 – *Ceci n'est pas une pipe*.

Disponível em: < http://en.wikipedia.org/wiki/The_Treachery_of_Images>. Acesso em: 22 abr. 2009

A imagem mostra um cachimbo, enquanto o texto verbal desmente, nega o figurativo com a afirmativa-negativa de que o que se vê não é um cachimbo. A obra aponta para a relação mimética, a realidade reinventada e se utiliza do texto verbal para desfazer qualquer equívoco caso a representação seja tomada como real pelo seu observador.

Considerando que a obra em questão data do final da década de 20 do milênio anterior, portanto a duas décadas de seu centenário, em um espaço-tempo em que a imagem ainda era privilégio de poucos, o que dizer, então, da vasta gama de imagens geradas pelos

sofisticados meios tecnológicos de produção e reprodução ao alcance de cidadãos comuns no recente mundo globalizado?

Com base na proposta essencial deste trabalho, refletiremos sobre essa questão no que compete remover “o forro invisível do visível” que cobre as imagens de livros didáticos, como revela a epígrafe de Merleau-Ponty (2004, p. 22), no começo deste capítulo.

Partindo dessa proposta, levaremos em conta que, da mesma forma que o cachimbo não é um cachimbo, mas a sua representação visual, as imagens em livros de língua estrangeira, como por exemplo, o clássico ônibus double-decker, no livro de inglês, ou a linguiça, no livro de alemão, não constituem o mundo que é, mas o que parece ser, e portanto não sendo, são também representações visuais. É sobretudo esse mundo das representações visuais reinventado por seus produtores que constitui o foco deste trabalho.

2.2 Logo leio: a leitura e o texto

A leitura é uma atividade que desde o seu surgimento, tem facultado a difusão de conhecimento e habilitado o indivíduo para interagir socialmente no meio em que vive.

Entre o longo período que separam os textos registrados sobre rolos de papiros na Era Clássica Grega pelos filósofos até atingir o nível de hipertexto da era virtual contemporânea dos internautas, houve pelo menos duas mudanças que revolucionaram a história da leitura: uma de ordem tecnológica e outra institucional (CHARTIER, s/d; ZILBERMAN, 1988).

A revolução tecnológica diz respeito, sobretudo, à técnica de reprodução de textos com a invenção da imprensa por Gutenberg em meados do século XV. Três séculos mais tarde, as tipografias aceleraram a produtividade de material escrito, gerando novos meios impressos, além do clássico livro, como o jornal, o cartaz e o folhetim, em uma crescente popularização da leitura, contemplando não só a camada aristocrática da população, mas também o público pertencente a camadas sociais menos privilegiadas (CHARTIER, s/d; ZILBERMAN, 1988).

Proporcionalmente substancial, a outra mudança ocorre no nível institucional, através do fenômeno generalizado de alfabetização como forte contribuição ao processo de democratização da leitura, por volta do século XIX.

Nesse sentido, a democratização da leitura através da popularização dos mais diversos meios impressos é um feito tão revolucionário quanto a democratização da imagem com o surgimento da câmera, em 1820, creditado ao francês Louis Jacques Maudé Daguerre.

Portanto, diante de tais acontecimentos históricos, cujas influências refletem a nossa relação com a leitura até hoje, buscaremos, a seguir, compreender um sentido de leitura mais adequado aos moldes atuais e a este trabalho.

A primeira rubrica no dicionário Aurélio registra a palavra *ler* (do lat. *legere*) como “percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as” (AURÉLIO, 1986, p.1023). Segundo essa concepção, ler é antes de tudo um fenômeno condicionado à percepção visual, seguido de um processamento cognitivo, cujo objeto é o texto verbal, escrito.

Para Vincent Jouve (2002, p. 17), “ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos”. Essas operações são realizadas de forma muito próprias e individuais, de acordo com as potencialidades de cada leitor: o movimento do olho, a apreensão dos signos, as pausas de percepção ou a visão periférica. O ato físico de ler é, portanto, nas palavras do autor, “fortemente subjetivo”, e como tal se apresenta como um exercício de “antecipação, estruturação e de interpretação” (JOUVE, 2002, p. 18).

Dessa forma, a antecipação resulta do que é visto e do “já-visto”, parafraseando o “já-dito” foucaultiano, segundo a percepção visual de cada um, a estruturação se refere ao processo mental, ou seja, cognitivo, de processamento dos dados vistos ou antecipados e a interpretação se dá subjetivamente em relação aos sentidos que cada um pode – ou não – a partir deles construir.

Embora encontre paralelos com o termo dicionarizado no que tange ao aspecto visual e cognitivo, na concepção de Jouve, leitura não se restringe apenas ao texto escrito. Ainda que não trate explicitamente de outros textos, o autor abre passagem para a inscrição de outros modos semióticos, além do verbal, ao situar a leitura na esfera dos signos e não somente das palavras, o que nos faz pensar sobre a questão da multimodalidade. Dentro de uma proposta metodológica semiótica, o teórico a define como uma atividade complexa e multifacetada, e se utiliza dos fundamentos semióticos de Gilles Thérien (1990, apud JOUVE, 2002, p. 17) para compreendê-la em cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica.

Segundo Jouve, a dimensão neurofisiológica abrange o sistema ótico e diversas faculdades cerebrais no sentido de operacionalizar a percepção, o reconhecimento e a capacidade de memorizar os signos.

Como processo cognitivo, a leitura, além de perceber e decifrar, demanda a competência de abstração no esforço de compreender sentidos. Para tanto, o leitor deve dispor de um conhecimento mínimo para prosseguir a leitura (JOUVE, 2002, p. 19).

A dimensão afetiva se encontra no nível de identificação do leitor com a experiência emocional que o move dentro do texto. Esta é assinalada como “motor essencial da leitura de ficção” e componente fundamental da leitura em geral (JOUVE, 2002, p. 19).

O processo argumentativo se afirma na intenção do produtor de texto de persuadir ou convencer o leitor de seus argumentos. Independentemente da natureza do texto, há sempre uma relação de interpelação frente ao leitor, cabendo a este último exercer ou não para si mesmo a argumentação apresentada.

A quinta e última dimensão corresponde ao processo simbólico que tem como primazia o contexto cultural em que cada leitor se desenvolve. Esta considera que o sentido de toda leitura atua conjuntamente e mutuamente com a cultura e os esquemas vigentes de um dado espaço-tempo. Sendo este leitor membro de uma coletividade, o sentido no contexto de cada leitura afirma-se a partir de seu imaginário individual, como também da sua relação com os paradigmas do imaginário coletivo (THÉRIEN, 1990, apud JOUVE, 2002, p. 22).

O entrelaçamento dessas dimensões remete à premissa de que a leitura linear baseada na sucessão é apenas uma dimensão do texto, pois, como defende Jouve (2002, p. 29), o texto não é somente uma superfície, mas também um volume, do qual certas conexões só são percebidas na segunda leitura.

O pesquisador Michel Charles, em *Rhétorique de la lecture* (1977, apud JOUVE, 2002, p. 31), parte do princípio de que a leitura é ordenada pelo texto – “está inscrita nele, controlada e delimitada por ele”. Assim sendo, um texto autoriza e ao mesmo tempo reprime certas leituras, dependendo do jogo que ele possui, sentencia Charles. Ao descrever sua própria retórica em seu texto ele instrui o leitor de forma a tratar a leitura como “um objeto construído (a construir)”.

Com base na visão dos autores referidos, a imagem de leitura que adotaremos nesta pesquisa é a seguinte: a leitura como volume multidimensional (e nesses termos serve também a ideia de “volume” pertinente ao mundo das representações visuais), resultado de um conglomerado de dimensões e facetas construído e a construir sentidos.

Tendo em vista o contexto cultural e seus esquemas referidos aqui na dimensão simbólica, a seção seguinte busca adotar um conceito de cultura cabível nos moldes pertinentes à leitura de imagens proposta nesta pesquisa.

2.3 Cultura e imagem

Na introdução da antologia *Os 100 melhores contos de humor da literatura universal*, o organizador Flávio Moreira da Costa (2001, p. 14), ao refletir sobre o significado da palavra *humor* em diferentes partes do mundo, comprova a exiguidade de definições existentes a respeito do termo ao compará-lo com o termo cultura. Costa destaca que a Unesco teria, até então – a edição data de 2001 –, cerca de 500 diferentes registros de conceitos para a palavra cultura e confirma, a partir desse número, a abrangência do termo e sua susceptibilidade em gerar confusão. Na esteira dos estudos culturais, Stuart Hall corrobora essa dificuldade ao afirmar que não há uma definição única do termo, pois se trata de um “local de interesses convergentes” (HALL, 2008, p. 126) predisposto a problematizações.

Percebe-se, através do exposto, que, seja qual for a área em que se encontre, o vocábulo *cultura* não permite um consenso em termos conceituais nem definições simplistas.

Diante da complexidade do termo e levando em conta que não nos interessa polemizar, mas sim tentar resolver o dilema ante os limites exigidos por esse trabalho, se faz necessário situar a palavra cultura nos moldes pertinentes a esta pesquisa.

De acordo com o dicionário etimológico Duden (2006, p. 459), a palavra cultura é empregada desde o século XVII e, no início, se referia tanto à “cultura do solo” (*Bodenkultur*), ou seja, *cultivo* no sentido agrário, quanto à “cultura do intelecto” (*Geisteskultur*), *cultivo* como apuro intelectual. O verbete como consta no Aurélio se refere ao “ato ou efeito de cultivar” (1986, p. 508), enquanto cultivo agrícola e cultivo do saber, ao conjunto de crenças e valores materiais e espirituais manifestados por uma coletividade, como também a um sentido biológico, enquanto criação de animais sejam estes microscópicos ou não.

O dicionário Houaiss (2001, não paginado) assinala oito acepções do termo cultura, encabeçadas pela rubrica agricultura como “ação, processo ou efeito de cultivar a terra; lavoura, cultivo”. A exemplo do Aurélio, o verbete é definido, antes de tudo, de acordo com esse processo, do qual seguem suas derivações no campo biológico, antropológico como também nas belas-artes e áreas afins.

A designação cultura, como cunhada pela primeira vez pelo antropólogo Edward Tylor (1832-1817), resumia todas as acepções no vocábulo inglês *Culture* em contraposição ao vocábulo *natureza*: esta última fazendo menção à porção inata ao ser biológico (*nascere*, do latim, nascer) e aquela ao conhecimento adquirido através da aprendizagem (*colere*, do latim, cultivar) (KRAMSCH, 1998; LARAIA, 2001).

Não é de hoje que esta dicotomia fomenta o debate entre o que somos enquanto resultado do que a natureza determina ou em que nos tornamos através da cultura.

Mais recentemente, na década de 1970, essa discussão ganhou força com os estudos culturais ampliando o debate em torno da questão da identidade e autenticidade cultural de um indivíduo ou grupo. A história dos últimos vinte anos mostra que as fronteiras do mundo contemporâneo vivem uma era de mudanças e instabilidade – a Queda do Muro de Berlim, reunificando a Alemanha, e a construção de um Muro na Faixa de Gaza, separando judeus de palestinos, ilustram bem este fato – e seja através de sua topografia ou na dimensão de seus sítios virtuais os limites do globo há muito já não são os mesmos. A equivalência um povo/uma língua/uma cultura se torna cada vez mais frágil e não mais pode ser considerada como uma relação única e absoluta nos diversos contextos em que a discussão envolva aspectos entre língua e cultura. Surgem, então, novas apropriações do termo cultura para dar conta das necessidades antropológicas que ora se delineiam.

Baseado nos fundamentos da *Nova História Cultural* (NHC), designação surgida nos anos de 1980, o termo cultura e seus processos passa então a ser re-significado e compreendido sobretudo a partir de formulações históricas, bem como sociológicas e linguísticas. Conforme síntese feita por Silveira em seu artigo *A 3ª geração dos Annales: Cultura Histórica e Memória*, a “cultura são culturas”, portanto plurais, e como sendo “também uma dimensão do processo social” estão longe de serem “homogêneas, unívocas e coerentes” (grifos da autora). A historiadora demonstra ainda que a cultura não é apenas produto de transmissão de uma ou outra classe, mas produção de práticas e valores, visto que há resistências em todas as dimensões da vida humana que a mantém em constante tensão e transformação (SILVEIRA, 2009, não paginado).

Portanto, dentro desta perspectiva o termo cultura rompe principalmente com a definição canônica de algo creditada a uma elite intelectual comumente associada à erudição, para pulsar no terreno das práticas diárias de qualquer indivíduo pertencente a uma coletividade. Tanto é assim que, hoje, a palavra circula nos meios acadêmicos e não-acadêmicos como parte do cotidiano do ser humano e pode-se falar, por exemplo, tanto em cultura clássica associada aos antigos gregos e romanos, como em cultura futebolística ou televisiva como a conhecemos na contemporaneidade. Hall (2008, p. 126-127), ao tomar emprestado o termo de Raymond Williams no livro *The Long Revolution*, diz que a cultura é “ordinária” e, portanto, não mais se confina ao que antes era avaliado como a “pedra-de-toque”, a perfeição atingida por uma civilização, sobretudo nos termos das artes e da produção intelectual. O autor conclui que este é um processo compartilhado e, pela sua

estrutura social, não há como dissociá-lo de outras práticas igualmente constituintes da dimensão histórica:

Já que a nossa maneira de ver as coisas é literalmente a nossa maneira de viver, o processo de comunicação, de fato, é o processo de comunhão: o compartilhamento de significados comuns e, daí, os propósitos e atividades comuns; a oferta, recepção e comparação de novos significados, que levam a tensões, ao crescimento e a mudança. (HALL, 2008, p. 127).

Nessa associação das práticas ao processo histórico de compartilhar significados, o autor equipara o nosso modo de vida à forma como “vemos” as coisas. Ao transpor este sentido para a instância da Gramática do Visual, como defendida por Kress e van Leeuwen, encontramos paralelos, em que pese a carga semântica daquilo que vemos:

Visual structures do not simply reproduce the structures of reality. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).¹

No caso específico deste trabalho, as nossas práticas se traduzem em estruturas visuais, que ao (re)produzirem imagens da realidade significam o mundo.

Tomada por este viés, tal visão se coaduna com a teoria do discurso do teórico britânico Norman Fairclough, proposta em seu livro *Discurso e mudança social* (2001). O autor propõe que o termo discurso seja considerado como “forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 9).

Imbuído deste conceito, Fairclough chama a atenção para o fato de que, mais do que apenas uma prática de representação do mundo, o discurso tem o poder e a propriedade de constituí-lo e construí-lo em significação. (FAIRCLOUGH, 2001).

Sendo assim, as práticas sociais como discurso são também “um modo de ação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), o que implica dizer que os indivíduos como agentes podem atuar sobre o mundo e particularmente sobre os outros.

¹ Estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão atreladas a interesses de instituições sociais através das quais as imagens são produzidas, veiculadas e lidas. Elas são ideológicas. Estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma profunda importante dimensão semântica. (tradução nossa).

Como efeito constitutivo, o autor afirma que o discurso tanto contribui para reproduzir a sociedade como também para, de forma criativa, transformá-la.

Como efeito construtivo, o discurso contribui para a “construção de identidades sociais, a construção de relações sociais interpessoais e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

O autor ressalva que os efeitos construtivos dessa tríade atuam ao mesmo tempo em todo discurso e os relaciona respectivamente ao que denomina de funções da linguagem identitária (identidades sociais), relacional (relações sociais interpessoais) e ideacional (construção de sistemas de conhecimentos e crenças) (FAIRCLOUGH, 2001).

Originalmente, Fairclough busca as dimensões de sentido de suas funções na Linguística Sistêmico Funcional de Michael Halliday (1978) com base nas metafunções ideacional, interpessoal e textual, acrescentando esta última como complemento à dimensão da função ideacional, no que se refere, sobretudo, a noção de contexto e de como são transmitidas as mensagens.

Baseada nessa tríade e considerado o conjunto dos aspectos até aqui apontados como relevantes para esta pesquisa, interessa a noção de cultura como discurso na forma de *práticas sociais*, representadas sobretudo através do discurso não-verbal, e as possibilidades de significações do mundo construídas segundo os autores de livros didáticos de língua alemã e inglesa.

Para tanto, este trabalho parte do pressuposto de que “toda imagem conta uma história” (BURKE, 2004, p. 175), ou histórias, para ser coerente com a propriedade plural atribuída a cultura como *culturas* e com a natureza polissêmica das imagens. Tendo em vista que não se conta histórias no vácuo, sem vínculos com as *culturas*, esta pesquisa tem como princípio que todo modo semiótico visual conta histórias a partir de suas *práticas sociais*.

Kramsch, ao refletir sobre cultura, afirma que membros de um grupo social criam experiências através da língua e lhes dão sentido através do meio que eles escolhem para se comunicar: seja qual for a forma usada para comunicar algo – oralmente, escrito, visualmente ou presencialmente –, os indivíduos criam por si só significações que se manifestam, por exemplo, através “do tom da voz, sotaque, estilo conversacional, de gestos e expressões faciais” (KRAMSCH, 1998, p. 3).

A autora entende que, por encerrar em si um valor cultural enquanto sistema de signos, a língua através de seus aspectos verbais e não-verbais simboliza e personifica a realidade cultural (KRAMSCH, 1998).

Baseado nos argumentos de Fairclough, isto equivale a dizer que os indivíduos ao produzirem seu mundo – ou “textos” – têm suas práticas moldadas sem se darem conta, de forma inconsciente, envolvidos que estão em um sistema social baseado em relações de poder e na própria natureza da prática social, cujas linhas fronteiriças extrapolam a produção de sentidos. Da mesma forma, o contrário se verifica: a prática dos indivíduos tem consequências no sistema social e nas relações de poder que lhe são inerentes e, mais uma vez, de forma inconsciente (FAIRCLOUGH, 2001).

Com vistas a analisar elementos constitutivos e construtivos da imagem no processo de significação de mundo esta pesquisa pretende “desnaturalizar” o discurso não-verbal. Ante todas essas considerações, a noção de cultura será tomada, sobretudo, como práticas sociais, plural e heterogênea na condição de construto social e histórico.

2.4 Leitura de imagem no contexto do livro didático

No contexto educacional, a relação com a leitura se dá, geralmente, por meio de textos contidos em livros didáticos. Ainda que se utilize de outros meios, como textos de jornais, revistas e, mais recentemente, os hipertextos, a escola ainda assegura ao livro didático seu lugar de primazia enquanto meio fundamental na transmissão dos mais diversos conteúdos. Essa é uma realidade que se aplica ao livro didático de língua e em língua materna, como também de língua estrangeira, no contexto educacional formal ou em cursos de língua estrangeira, seja na esfera pública ou privada.

Sendo o livro didático de língua estrangeira a morada onde residem as imagens do *corpus* deste trabalho, devemos então fazer algumas apreciações de modo a verificar como se estabelece a relação entre o leitor e o livro didático nos termos da leitura. Ao tomarmos leitura como uma atividade que deve ser considerada, em seu volume multidimensional, como “um objeto construído (a construir)”, faz-se necessário entender o que distingue o livro didático de outros livros.

O livro didático, como a própria denominação já delimita, tem, antes de tudo, um compromisso pedagógico e uma função que deve ser didática. Na condição de material didático-pedagógico, o livro didático se sujeita a uma hierarquia institucional que determina parâmetros para o seu dizer. Pesquisadores na área, como Coracini, Sousa e Grigoletto, afirmam que, para atingir tais fins específicos, sua estrutura antecipa padrões fixos e bem delimitados, que devem se adequar a critérios de clareza e exatidão, como os pretende a ciência (CORACINI, 1999). As autoras salientam que sob a batuta da disciplina, do

nivelamento e da homogeneização, o livro didático se cristaliza como fonte do saber e da verdade e, dessa forma, deve apresentar conteúdos inequívocos de forma a eliminar ambiguidades e possibilidades de erros.

Conforme Sousa (1999), ao perpetuar a ideia da repetição e transparência no livro didático, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) cria a ilusão de controle da aprendizagem como se houvesse apenas uma unidade linguística e um único sujeito-leitor.

Essa característica de homogeneização se aplica tanto aos livros didáticos no que se refere à língua materna, como também àqueles destinados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Implementado pelo Conselho da Europa, o Quadro Europeu Comum de Referência² que visa a padronização dos níveis de aprendizagem das línguas no continente europeu, reforça e sistematiza tal nivelamento que se reflete sobretudo no livro didático.

Segundo Grigoletto (1999), ao dispensar o mesmo tratamento a todo e qualquer texto, o livro didático preconcebe em sua estrutura uma padronização dos educandos e do exercício de leitura no contexto escolar. Assim, espera-se dos alunos a mesma leitura, orientada por perguntas de compreensão, como se todos tivessem o mesmo nível de conhecimento, as mesmas dificuldades e necessidades. Ao aluno cabe responder questões, sempre em uma ordem preestabelecida e, com isso, tenta-se sempre delimitar o percurso dos sentidos.

Nesse sentido, a autora se baseia em pesquisa realizada em sala de aula por Silva e Carbonari (1997), concluindo que *“a leitura polissêmica entendida como atribuição de uma multiplicidade de sentidos, é ignorada pela escola”* (apud GRIGOLETTO, 1999, p.75; grifos da autora).

Considerando esse fato, pode-se afirmar que o conceito tradicional de texto linear – em oposição ao texto multimodal – ainda é o dominante e imperativo, tanto nos conteúdos curriculares, quanto entre os educandos.

Grigoletto atribui ao livro didático parte de responsabilidade nesse problema, pois, a rigor, devido a sua estrutura fechada e controlada, raras vezes faculta espaço para outras leituras mais particulares (1999).

² O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, concluído após o ano de 1991, foi definido pelo Conselho da Europa com o objetivo de padronizar os níveis de aprendizagem das línguas no continente europeu. O Quadro classifica o falante de acordo com sua competência linguística em utilizador elementar (A1 e A2), utilizador independente (B1 e B2) e utilizador experiente (C1 e C2). Esses níveis correspondem respectivamente aos já conhecidos níveis elementar, intermediário e avançado. A medida foi implementada com o intuito de promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa. Disponível em: <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx> Acesso em: 18 mar. 2009.

Partindo desse princípio, podemos compreender, por exemplo, entre outros modos semióticos, a leitura do visual como uma dessas leituras particulares, negligenciadas não só no livro didático como também para além dos seus limites.

É importante lembrar que este não é um fato isolado, mas uma prática que se inscreve no contexto educacional, graças a um longo processo histórico. Como se sabe, o alfabeto teve sua evolução a partir de um sistema de símbolos advindos das imagens, portanto, reivindicar um espaço para a leitura imagética em um mundo cercado de mensagens visuais parece fazer jus a algo cujo modo de representação se (re)conhece desde os registros em cavernas pelo homem primitivo. Não fosse a importância desse modo semiótico, o homem moderno não continuaria a retornar às inscrições rupestres, nem tampouco continuaria a desenvolver novas técnicas de produção visual, tão essenciais ao modo de vida contemporâneo.

Retomando o contexto pedagógico, por exemplo, o uso de imagens em livros de línguas estrangeiras remonta ao século XVII, perfazendo uma longa tradição. O teólogo e pedagogo tcheco Johann Amos Comenius, em seu livro *Orbis sensualium pictus*, datado de 1658 (apud MACAIRE; HOSCH, 1996, p. 10-11), já as utilizava como material de apoio em suas aulas de latim e também de língua materna. Sua iniciativa de associar palavra, situação e eventos configurou-se, na época, como revolucionária, abrindo novas perspectivas na didática de ensino de línguas na Europa.

Neste sentido, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que imagens em situação escolar não deixaram de existir e o que vem ocorrendo nos últimos trinta anos é uma transição do papel da imagem, cujo caráter ilustrativo dos primeiros anos escolares cede lugar a uma produção mais técnica, mais cientificamente apurada em anos posteriores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os autores em questão afirmam que nos conteúdos humanísticos como História, Inglês e Estudos da Religião, a função das imagens variam entre ilustração, decoração e informação, enquanto que em disciplinas mais técnicas, como Ciências, Tecnologia e Geografia, as imagens se tornaram o meio mais importante para representar conteúdos curriculares (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As imagens, por assim dizer, desempenham funções ilustrativas, decorativas e informativas (desenhos, fotos, pinturas) e funções mais técnico-científicas (mapas, diagramas, gráficos) a partir da área de interesse a que se prestam – humanístico ou tecnológico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os livros de língua estrangeira por sua característica multidisciplinar, uma vez que tratam dos mais diversos conteúdos, conseguem reunir imagens com funções diferenciadas, absorvendo tanto as de natureza mais humanística como as de caráter tecnológico.

No exemplo abaixo, a ilustração do livro *New English File Pre-Intermediate* encabeça o texto *I used to be a rebel* sobre uma situação ambientada em uma sala de aula em que a figura central de posse de um jornal remete o leitor ao líder da banda Rolling Stones, Mick Jagger. A unidade se vale do gênero humorístico como instrumento de informação para promover a reflexão e discussão sobre o contexto escolar vivenciado pelos aprendizes. O enunciado na seção “warmer” demanda o seguinte exercício: *Look at the picture. Does it make you think of your school? Why (not)?* (Observe a figura. Ela faz você pensar na sua escola? Por quê (não)?



Imagem 2 – Ilustração com função informativa e/ou ilustrativa
Fonte: *New English File Pre-Intermediate*, p. 80.

O discurso imagético pode ter ainda uma função mais técnica como a de comprovar, classificar ou orientar, na forma de um gráfico, esquema ou mapa, como elucida a Imagem 3 seguinte:



Imagem 3 – Mapa com função técnica (orientação)
Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 124 -125.

O mapa ilustra o texto *Das "Herz Europas"* (O coração da Europa), sobre o Bodensee, lago de grande valor afetivo e comercial para os povos da Alemanha, Suíça e Áustria. O exercício *In welchem Land liegt...* (Em que país se situa...) requer dos leitores o uso do mapa na localização de lugarejos, ilhotas e uma montanha que circundam o lago.

Os exemplos supracitados ilustram algumas das possíveis funções, apontadas anteriormente por Kress e van Leeuwen, no que diz respeito à estreita relação desde há muito existente entre o universo visual e o verbal no contexto escolar, sobretudo, neste caso particular, no ensino de línguas estrangeiras.

Se assim o realizamos, nada mais justo que trazer à luz os outros modos de representação enquanto construtos semióticos em sua natureza de constituir significados moldados por práticas sociais.

Entretanto, mesmo tendo seu lugar assegurado em diversos conteúdos curriculares, Kress e van Leeuwen alertam para o fato de que à medida que as crianças avançam em sua educação formal, a linguagem verbal também avança sobre a linguagem visual em um processo de marginalização de seu potencial realizador de sentidos, submetendo-a a um posto de subordinação em relação à linguagem escrita (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Portanto, como se pode ver, o que se verifica não é a ausência de imagens em materiais didáticos, mas a negligência e a falta de sistematização por parte do sistema educacional em integrar o discurso imagético aos seus currículos enquanto meio legítimo de comunicação, garantindo seu espaço enquanto linguagem que precisa ser decodificada, problematizada, ensinada (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2008).

A era da imagem, na qual estamos ora inseridos, demanda uma nova postura ante o forte apelo visual ao qual somos submetidos diariamente. Pesquisadores na área de multimodalidades constatarem haver uma grande distância entre o uso da imagem no âmbito social e no contexto educacional (UNSWORTH, 2001; OLIVEIRA, 2006; ACOSTA, 2006; ALMEIDA, 2008)

Nos termos de Kress e van Leeuwen as imagens estão além de apenas representar a realidade, mas "produzem imagens da realidade" (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 32) e por essa característica que lhes é imanente estão sempre atreladas a interesses de organizações às quais servem – fato que as reveste de valor ideológico.

Conforme Weidenmann (1989), o leitor deve aprender a ler imagens da sua cultura e da cultura-alvo para reconhecer, comparar e decifrar mensagens e convenções.

Nesse sentido, as imagens não devem ser vistas apenas como meio para se construir um conhecimento sobre fatos de uma dada cultura, mas como um instrumento de compreensão dos valores, das crenças, das práticas sociais da cultura alvo.

Considerando os pressupostos aqui elencados, as imagens contidas no livro didático estão além de ser apenas um mero reflexo da realidade ou apoio para o texto verbal, pois são em si textos impregnados de sentidos “investidos” política e ideologicamente (FROW, 1985, apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 95) a serem desnaturalizados.

Como ponto de partida no processo de desnaturalização das representações visuais via Gramática Visual, vale conferir a contribuição de Macaire e Hosch (1996), no que tange aos tipos de imagens comumente veiculadas em livros didáticos

Os autores em questão apontam que imagens são empregadas em sala de aula com a finalidade de provocar nos alunos diversas reações como falar, perguntar sobre o que veem ou vivenciar novas experiências, e descrevem a partir dessas funções didáticas uma tipologia em que as imagens do livro didático se inserem em três categorias gerais, estando assim subdivididas (MACAIRE; HOSCH, 1996, p. 71-73):

(i) *Representações visuais (Abbildungen)*: apresentam uma relação mais ou menos estreita com pessoas, objetos e outras coisas existentes na realidade objetiva, como nos exemplos a seguir:



Imagem 4

Fonte: *Themen aktuell* 2, p. 107



Imagem 5

Fonte: *New English File Elementary*, p.43



Imagem 6

Fonte: *New English File Pre-Intermediate*, p. 8³

³ Imagem 4: fotos (documentais ou artísticas).

Imagem 5: desenhos (realistas, caricatos, quadrinhos).

Imagem 6: pinturas, colagens, folhetos, posters/cartazes, propaganda publicitária, pictogramas, broches, adesivos etc.

(ii) *Imagens lógicas (Logische Bilder)*: não apresentam de forma imediata uma correspondência direta com a realidade objetiva, como as representações visuais. As imagens lógicas pressupõem ferramentas formais para sua compreensão, reduzindo os fatos ao essencial, substancial, calcadas em uma “objetividade matemática”:

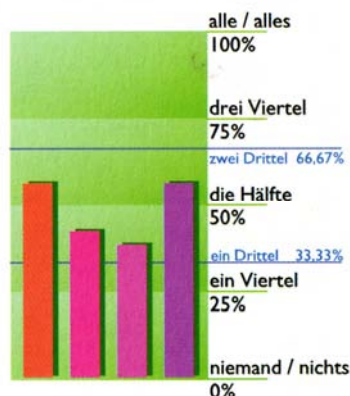


Imagem 7

Fonte: *Themen aktuell* 3, p. 24⁴

(iii) *Imagens analógicas (Analoge Bilder)*: buscam, por analogia, elucidar um conceito, estruturas da língua através da comparação com algo real ou concreto:

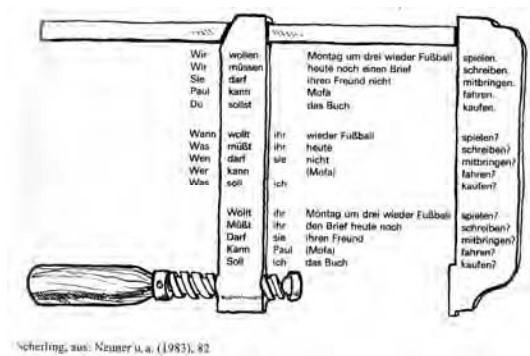


Imagem 8 – Scherling, aus: Neuner u. a. (1983), 82

Fonte: *Bilder in der Landeskunde*, p.73⁵

⁴ Imagem 7: gráficos, diagramas, esquemas.

⁵ Imagem 8: imagens, geralmente do gênero ilustração, desenvolvidas com o propósito de explicar, esclarecer uma abstração.

É importante ressaltar que essa tipologia é um recurso didático com o propósito de situar os diversos tipos de imagens, o que não significa dizer que essas categorias se encontrem tão bem enquadradas de forma estanque. Elas podem se sobrepor e atuar umas sobre as outras, dependendo da finalidade pedagógica de seus produtores em alcançar um determinado objetivo. De qualquer maneira, seja qual for a forma que assumem, o mais importante é que cada uma cumpra com sua função de texto visual com vistas a esclarecer e auxiliar no processo de aquisição da língua-alvo.

Segundo Macaire e Hosch (1996), dentre estas categorias as representações visuais são as que mais se aproximam do que se encontra na realidade objetiva e por sua plasticidade se prestam bem à veiculação de conteúdo cultural, ainda mais quando tais representações são fonte única e primeira acessível a fazer a ponte entre o leitor e a cultura-alvo, geralmente proporcionada pelo material didático adotado.

Para além do contexto educacional, dentro dos parâmetros semióticos da Gramática Visual, Kress e Van Leeuwen (2006) abordam categorias semelhantes a essa tipologia, ao classificar as representações em *narrativas* e *conceituais*.

Em linhas gerais, as representações narrativas são estruturas visuais dinâmicas que representam, sobretudo, “o desenvolvimento de ações, eventos, processos de mudança, organizações espaciais transitórias” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59). Essas representações se caracterizam por sua transitividade e por isso são instanciadas através de seus *participantes* – “vetor”, “tensão” ou “força gravitacional” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 49) – que narram o *processo* em ação. Em termos visuais, estas incluem estruturas naturalistas (pessoas, seres, objetos – vide imagens 4 e 5 da tipologia citada na página 32).

As representações conceituais, por sua vez, não são mediadas por vetores e representam participantes em sua natureza “mais ou menos estática, atemporal e essencial, ou seja, em termos de classe (classificatória), ou estrutura (analítica) ou significações (simbólica)” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79). As imagens 6, 7 e 8 da tipologia anteriormente descrita, caracterizam uma representação conceitual.

Estas representações serão retomadas e ilustradas no capítulo seguinte, mais precisamente na seção que aborda as metafunções sob a ótica do visual. Anterior a isto, serão consideradas as questões de Multimodalidade, Linguística Sistêmico Funcional e Gramática Visual, conceitos essenciais nos quais se pautam esta pesquisa.

3 A REALIDADE NO OLHO DE QUEM A VÊ

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê
não se aloja jamais no que se diz [...]

Michel Foucault (1992)

Este capítulo trata, sobretudo, dos fundamentos teóricos essenciais a esta pesquisa, ou seja, Multimodalidade, Linguística Sistêmico Funcional e Gramática Visual, com base na crença de que *ver as coisas é literalmente a nossa maneira de viver* (HALL, 2008, p. 127).

Para finalizar, apresentaremos uma breve abordagem ilustrativa, na qual aplicaremos conceitos aqui expostos.

3.1 Modalidade, monomodalidade e multimodalidade

O termo *modalidade* tem sua origem na linguística e se refere ao valor de verdade ou credibilidade de mensagens linguisticamente articuladas acerca do mundo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A modalidade se traduz em marcadores para expressar o grau de credibilidade de uma determinada informação como se fossem diferentes nuances, matizes da mesma cor, atribuindo à mensagem uma tonalidade a mais ou a menos, numa gradação crescente ou decrescente, ao se aproximar ou se distanciar do valor de verdade dessa mesma informação.

Numa visão mais abrangente, exemplos desses marcadores em inglês são os verbos auxiliares *may*, *will* e *must* e seus adjetivos correlatos *possible*, *probable* e *certain* ((KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Em português, teríamos aproximadamente o equivalente aos sentidos dos tempos verbais e correlatos que podem expressar a possibilidade, a probabilidade e a certeza de algo. Tomando como exemplo o enunciado “Chove.”, poderíamos atribuir-lhe sentidos em um escala do mais negativo ao mais positivo, ao modalizá-lo provocando os seguintes deslocamentos: “Pode chover.”, indicando possibilidade; “Deve chover.”, expressando probabilidade e “Choverá.”, certificando a ocorrência de chuva. No exemplo dado, a gradação varia de uma possibilidade mais vaga de realização de uma afirmação (*possibilidade*) a outra possibilidade mais crível, verdadeira, atribuída à afirmação, conferindo-lhe maior grau de credibilidade (*certeza*). A maior ou menor credibilidade é medida na proporção em que algo é representado como sendo mais próximo ou mais distante do tido como “real”, “factual” ou “verdadeiro” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 163).

Na perspectiva da semiótica social em que se apoiam os autores, o valor de verdade ou a credibilidade de algo expresso, qualquer que seja sua forma, é construído socialmente de acordo com os valores e crenças do grupo social que o interpreta, como também em valores e crenças de outros grupos que não o seu para a aferição do grau de credibilidade de algo expresso ou representado, pois, como já citado, a “realidade está no olho de quem a vê” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158). Neste sentido, os autores lembram que o olho de quem vê está culturalmente treinado e inserido em um contexto social e histórico que o condiciona a um complexo conjunto de práticas.

Baseados nessa premissa, os autores afirmam não ser possível atestar a veracidade ou falsidade absoluta de representações, pois sendo estas construtos semióticos feitos de escolhas de seus produtores, suas significações dependem de crenças e valores do grupo social a que são submetidas. Desta feita, o valor de verdade de representações transita em um espectro de sentidos entre o que pode ser considerado “verdadeiro e falso, fato e ficção, certeza e dúvida, confiabilidade e não-confiabilidade” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 154).

No caso da linguagem visual, a modalidade é realizada, por um complexo *interplay* (“entre-jogo”) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 163) de pistas visuais e se situam em escalas para mais ou para menos que se movem dentro dos limites dos seguintes marcadores⁶ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 160-163):

A. Cor:

Saturação: da máxima saturação até a ausência total de cor, isto é, do preto ao branco.

Diferença: do amplo espectro cromático ao monocromático.

Modulação: da mais modulada, ou seja, das muitas diferentes nuances da mesma cor (*shades*), como por exemplo, a grande variedade de tons de azul, até o azul plano, sem modulação;

B. Contextualização:

Da ausência de elementos (descontextualização) à plena presença de elementos contextuais (contextualização);

C. Representação:

Da máxima abstração à máxima representação de detalhes pictóricos;

⁶ Para termos uma ideia melhor de como funcionam alguns desses marcadores na prática, como cor e brilho, basta acionarmos o menu de um aparelho de TV e conferir o “entre-jogo” entre as polaridades.

D. Profundidade:

Da ausência total à máxima noção de perspectiva;

E. Iluminação:

Da máxima representação do jogo entre luz e sombra até a ausência destas;

F. Brilho:

Do máximo número de diferentes graus de brilho da mesma cor até se reduzir a apenas dois graus: branco e preto ou cinza escuro e cinza claro.

Fundamentados nesses marcadores, os autores Kress e van Leeuwen (2006) concluem que a modalidade depende de padrões determinados cultural e historicamente do que conta como real e não-real e não da correspondência objetiva da imagem visual com a realidade, que, de certa forma, é definida independentemente desta. Em termos de imagens naturalísticas, o critério é estabelecido com base no que conta como real – na forma de seres, lugares e coisas – ou do que existe no universo da criação, da imaginação, de forma mais conceitual, considerando-se o padrão visual a partir das possibilidades tecnológicas da fotografia em cor, constituído segundo a cultura que a produz. Neste sentido, a escala vai do que conta como “real” até ao “mais do que real” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 163), ou seja, não-real, e assim sendo, a mesma imagem pode ser abstrata em termos de um ou mais marcadores e mais concreta em termos de outras.

Em uma demonstração de aplicabilidade dos conceitos pertinentes à modalidade, as imagens fotográficas abaixo ilustram, respectivamente, a forma naturalística e conceitual:



Imagem 9 – Imagem naturalística
Fonte: *Themen aktuell* 2, p. 76



Imagem 10 – Imagem conceitual
Fonte: *New English File Pre-ntermediate*, p. 73

Ainda que ambas as imagens sejam do gênero fotografia, as representações visuais acima diferem sobremaneira em relação ao tratamento dado, no que diz respeito ao grau de modalidade. A fotografia do *Themen aktuell 2* (Imagem 9) retrata a Família Wertz com recursos técnicos que nos remete a pessoas inseridas em uma situação tal como poderíamos encontrá-las em seu estado natural, ou seja, um retrato em que a família posa para a foto, em algum lugar frio, no norte da Alemanha, como indica o livro. Os seres, as coisas, o lugar e as cores condizem com uma realidade possível de ser encontrada em algum lugar da nossa realidade objetiva. Portanto, o grau de modalidade da imagem é alto devido a esses valores agregados.

Quanto à imagem do *New English File Pre-Intermediate* (Imagem 10), embora possamos identificar casais rodopiando em um salão, a imagem não é tratada conforme a realidade se apresenta de forma objetiva como na foto da família. Os seres, o lugar, as coisas e as cores receberam um tratamento de seu produtor que, à primeira vista e à distância, torna a imagem mais próxima de um referencial abstrato. Os movimentos não congelados da dança, e a fusão de cores que daí decorre, fazem borrar a imagem como pinceladas de um pintor tomado por um momento de arrebatamento. Criada e transformada através de recursos técnicos fotográficos utilizados por seu produtor, a imagem é, pois, conceitual, nos moldes indicados por Kress e van Leeuwen (2006).

Na introdução do livro *Multimodal discourse – The modes and media of contemporary communication*, Kress e van Leeuwen (2001, p. 1-2) traçam um paralelo entre *monomodalidade* e *multimodalidade*. Por monomodalidade os autores entendem uma linguagem em si mesma, que versa sobre um evento semiótico, atendo-se apenas àquela linguagem, ignorando outras que compõem o tal evento. Por exemplo, uma linguagem musical especializada que dê conta de música, outra que verse sobre a arte, outra que contemple a literatura, cada uma dentro dos seus limites. Todavia, em tempos de acelerado avanço cibernético, a era do discurso monomodal começa a perder domínio para as avançadas e sofisticadas multimídias tão comuns e acessíveis neste milênio, cedendo espaço para a cultura da multimodalidade.

Seguindo esse raciocínio, ao lidar com o significado da composição, Kress e van Leeuwen (2006) tratam do conceito de multimodalidade a partir do sistema de composição que pode incluir uma página de jornal, um programa televisivo ou a tela de um computador.

*Composite*⁷ ou *multimodal texts* (textos multimodais) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177) são, portanto, textos visuais que combinam o verbal e o imagético como também podem incluir em sua composição outros elementos gráficos além desses. O texto multimodal, em oposição ao monomodal, se caracteriza, então, pelos diversos códigos semióticos combinados para a realização de seus significados. Os autores apontam que textos multimodais realizam significados em múltiplas articulações, tais como forma, significado, som e movimento, opondo-se à linguística tradicional, em que a mensagem é tratada a partir da dupla articulação, ou seja, forma e significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O conceito de multimodalidade discursiva apoiado em Dionísio (2005, apud AQUINO, 2008, p. 35) compartilha desta perspectiva ao afirmar que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

A esse respeito, Unsworth (2001) chama a atenção para a vasta produção de imagens em textos de cunho pedagógico e de cultura popular, nas décadas de 80 e 90, somados à produção de textos eletronicamente disponibilizados, os chamados hipertextos, cuja consolidação inaugura novos trajetos de leitura, criando a necessidade de novas teorias que deem conta de aspectos inerentes à comunicação textual com o objetivo de contemplar sua natureza multimodal. Acessar a multimodalidade de um hipertexto, por exemplo, seria trazer à visibilidade suas interfaces com outros modos semióticos de representação, além do verbal, tais como o pictórico, o sonoro ou a organização espacial. Ao fazê-lo, buscamos privilegiar em cada modo sua contribuição para o todo como uma unidade de significação, como um “texto integrado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

Ao cercarmos o todo composicional de maneira sistemática, estaremos mais aptos a ampliar as possibilidades de sentidos enquanto leitores habilitados no discurso multimodal. Por este motivo, faz-se necessário, por parte da escola, a sistematização no que se refere à questão da multimodalidade, pois ao negligenciá-la estará desconsiderando o uso de múltiplas linguagens já incorporadas ao nosso cotidiano. Cabe, portanto, ao sistema educacional ampliar o processo de letramento com vistas a atender essa demanda.

⁷ De acordo com o *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2006, p. 283), o termo *composite* é um substantivo que se refere a algo feito de partes separadas ou da mesma qualidade formando uma composição (tradução nossa).

Considerando os conceitos discutidos até então, abordaremos no item a seguir questões pertinentes à Linguística Sistêmico-Funcional, fonte da qual se servem os teóricos Kress e van Leeuwen para fundamentar a teoria da Gramática Visual.

3.2 Linguística Sistêmico Funcional (LSF): as metafunções segundo Halliday

Situada em uma dimensão social, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) defende que os usuários da língua significam seus textos de acordo com escolhas léxico-gramaticais condicionadas ao contexto no desempenho de suas funções sociais (HALLIDAY, 1994; THOMPSON, 1996; EGGINS, 2004).

Ao focar a Gramática como um instrumento para “representar padrões de experiência” capaz de habilitar “seres humanos a fazer sentido de sua experiência”, Halliday (HALLIDAY, 1985, p. 101, apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2) situa e integra a linguagem em uma perspectiva social, cultural e humana que transcende o caráter prescritivo da dita gramática normativa. Nessa perspectiva, o fazer sentido – pois conforme Halliday e Matthiessen, “[...] there is no facet of human experience which cannot be transformed into meaning”⁸ (2004, p. 29) – confere e garante ao campo semântico um papel efetivo e crucial aos estudos linguísticos funcionais.

Portanto, o ser humano, ao fazer uso da língua no mundo, constrói significações realizadas na forma de eventos linguísticos (ser, fazer, sentir, por exemplo) com o intuito de significar a experiência humana. Baseado na crença de que “language is as it is because of what it has to do”⁹ (HALLIDAY, 1978, p.19, apud GOODMAN, p. 52), Halliday postula que, ao fazê-lo: 1) criamos representações do mundo; 2) estabelecemos relações entre participantes; 3) organizamos textos.

Ao contemplar essa natureza semântico-funcional da língua, a LSF classifica três categorias funcionais descritas como metafunções, cujas propriedades representam a experiência humana em suas formas de significar o texto como um todo significativo. Na concepção hallidayana, essas categorias correspondem respectivamente às metafunções 1) ideacional, 2) interpessoal e 3) textual (HALLIDAY, 1994).

Simultaneamente em interação no sistema semiótico, elas compartilham a função de representar o mundo na forma como o experienciamos.

⁸ “[...] não há faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado.” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; tradução nossa).

⁹ “[...] a língua é o que é por causa daquilo que ela tem que fazer.” (Tradução nossa).

No processo de representação do mundo, a metafunção ideacional constitui o domínio relativo à transitividade. Em termos da LSF, a transitividade se refere às escolhas léxico-gramaticais feitas pelo participante ao organizar seu texto. Centrada no propósito de representar significativamente o que está acontecendo no mundo real, esse sistema estrutura-se basicamente nas seguintes questões: *Quem faz o quê? Para quem? Em que circunstâncias?* (apud GOODMAN, 1996, p. 53).

Nessa sequência, configuram-se na terminologia de Halliday o *participante* (Quem? Para quem?), entidade envolvida no evento linguístico; o *processo* (Faz o quê?), a ação desenvolvida e a *circunstância* (Em que circunstâncias, condições?), o contexto sob o qual o evento foi constituído. Realizada sob o paradigma da gramática dita tradicional, essa relação transacional corresponde respectivamente ao sintagma verbal, sintagma nominal e sintagma adverbial. Em geral, os três fenômenos envolvidos no ato linguístico caracterizam a experiência humana em termos de transitividade.

A metafunção interpessoal ocupa-se das entidades envolvidas no evento linguístico, ou seja, da relação entre os participantes em interação como também da relação destes com os sentidos construídos na representação de suas funções sociais. Essa relação é estabelecida por escolhas disponíveis no sistema em termos de estruturas declarativas, interrogativas, negativas, imperativas, por exemplo, no dado momento em que as partes identificam o que querem significar para atingir seus objetivos.

A terceira metafunção, conhecida como textual, refere-se à estruturação do texto como integrante de significados ideacionais e interpessoais. A forma de organização de um texto a partir das escolhas e combinações feitas nos níveis lexical, gramático e semântico fornece recursos para o acesso à construção de sentidos internos, na esfera do texto em si, e externos, nos domínios do contexto, de sua relação com o mundo. Portanto, as combinações feitas no nível dos participantes representados, bem como no nível da interação entre eles, resulta na construção do todo significativo, na unidade textual.

O quadro-resumo abaixo condensa os sistemas e suas realizações conforme as metafunções propostas por Halliday:

| Linguística Sistemico Funcional (LSF, Halliday 1978) | | | |
|--|--------------|---|--------------------|
| Metafunções | Ideacional | sistema de representação de mundo | Transitividade |
| | Interpessoal | sistema de relação entre os participantes | Função social |
| | Textual | sistema de organização do texto | Todo significativo |

Imagem 11 – Quadro da LSF.

Centrada nos princípios de cada metafunção acima descrita no âmbito linguístico, trataremos na sessão subsequente da Gramática Visual e, logo em seguida, de sua funcionalidade e aplicabilidade à luz das metafunções propostas pelos seus autores, Theo van Leeuwen e Gunther Kress (2006).

3.3 A Gramática Visual (GV) e sua “paisagem semiótica”

É fato que a produção imagética cresce a olhos vistos na sociedade contemporânea e desempenha funções sociais indispensáveis ao homem moderno. Esse lugar conquistado pela imagem não mais condiz com o status até então lhe reservado de linguagem submissa e subserviente à linguagem escrita.

Segundo Goodman (1996, p. 39), o desenvolvimento dos recursos midiáticos atingiu uma proporção tal que se tornou difícil imaginar a vida antes do design gráfico, e é cada vez mais frequente a busca pelo conhecimento de códigos visuais com a finalidade de interpretar informações escritas.

É possível constatar esse fato através dos mais diversos meios de multimídia – sobretudo em softwares de design – em que o texto verbal raramente prescinde do texto imagético e, a depender do tipo de mídia, quase não se realiza mais sem este último. Desse modo, o impacto tecnológico e suas consequências demandam novas tendências no cenário educacional – como também fora dele – que visem a instrumentalizar os leitores a uma prática de interação social e funcional em suas habilidades de comunicação com vistas a promover deslocamentos dentro da estrutura social.

Não à toa, a necessidade de educar a nossa inteligência visual, tem sido objeto de estudo que abrange o campo da física, linguística, ciências da computação, arte-educação, filosofia, psicologia e semiótica, por exemplo.

Em sua obra *Sintaxe da Linguagem Visual*, Dondis (2003) argumenta em favor da necessidade de educarmos nossa inteligência visual. A autora estabelece uma comparação entre a necessidade por um alfabetismo verbal, quando da invenção do alfabeto, e a necessidade de um alfabetismo visual, a partir do surgimento da câmera e sua democratização na mesma proporção.

Em sua reivindicação por uma Gramática Visual, os teóricos Kress e van Leeuwen (2006) defendem ao lado da gramática dita formal, a coexistência de uma gramática que leve em conta práticas sociais culturalmente especificadas ao combinar seus elementos sintáticos,

suas partes, em todos significativos. Neste sentido, os autores adotam a visão de Halliday no que diz respeito à gramática:

Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience [...] It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them. (HALLIDAY, 1985, apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)¹⁰.

Com base no conceito hallidayano de gramática, a Gramática Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006, p. 3) se ocupa primordialmente em definir duas questões de natureza social: *Que grupo é este? Quais são suas práticas?*

Ao definir seu grupo e práticas, ela busca descrever o campo do visual nos seus domínios sintáticos, semânticos e pragmáticos preservando seu caráter de semioticidade, suas propriedades específicas de constituir e construir seus significados, independente e diferentemente do paradigma linguístico. Com esta afirmação, os autores da Gramática Visual se opõem a tese defendida por Roland Barthes (1977) de que os significados das imagens e de outros códigos semióticos estão sempre relacionados e, até certo ponto, são dependentes da linguagem verbal. Para eles, o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.18). Segundo os autores, os significados, expressos no modo verbal ou visual, atentam para suas especificidades e se realizam conforme suas marcas construídas cultural e historicamente. Este conceito contribui com a noção de que a linguagem visual é “culturalmente definida” e, a despeito da crença generalizada, ela não é uma linguagem “universal e transparente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4).

Assim, a Gramática Visual baseia-se em convenções visuais resultantes de valores e crenças da cultura ocidental, como chamam a atenção seus idealizadores. A forma como vemos e concebemos o mundo em sua porção ocidental guarda marcas históricas, sociais e culturais divergentes daquelas de sua porção oriental. Para entendermos o que isto significa, é bastante observar as seguintes representações visuais na forma de pictograma quando se trata de representar imagetivamente a distinção feita para identificação entre os sanitários

¹⁰ Gramática vai além de regras formais de correção. É um meio de representar padrões de experiência. [...] Ela capacita seres humanos a construir um quadro mental da realidade, a fazer sentido de suas experiências do que acontece a volta e dentro deles (tradução nossa).

femininos e masculinos no mundo oriental e no ocidental – aqui, respectivamente representados pelo Irã e Suíça:



Imagem 12 – No Irã.

Disponível em: <http://www.andafter.org/publicacoes/pictogramas-os-banheiros-pelo-mundo_236.html> Acesso em: 07 ago. 09.

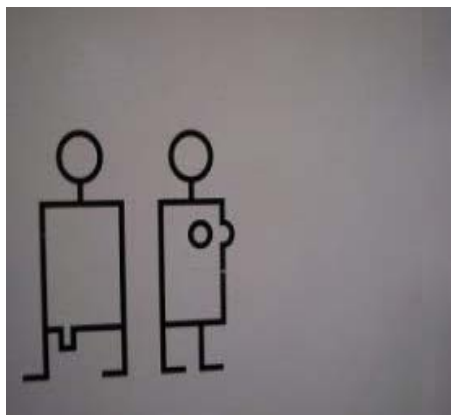


Imagem 13 – Na Suíça.

Essa noção se aplica a inúmeras situações cotidianas (culinária, vestuário, moradia, lazer, por exemplo) que permeiam as diversas culturas ao redor do mundo. O que é dado a ser visto em uma cultura, pode ser da ordem do irretratável em outra.

Com base nesse paradigma, considerando o universo dos livros didáticos de inglês e alemão, podemos estabelecer o seguinte paralelo: as imagens 14 e 15, abaixo, representam respectivamente o corpo humano nos livros de alemão e inglês, *Themen aktuell 1* e *New English File Pre-Intermediate*. Ainda que se trate de duas culturas ocidentais, a escolha de uma ilustração pelos autores alemães contrasta visivelmente com a obra de arte do gênero pintura no livro de inglês, *La Coiffure*, de Hilaire-Germain-Edgar Degas. Além disso, o que mais salta aos olhos é a forma como estão representadas as pessoas (sem x com vestes), quem elas são (uma mulher e um homem x duas mulheres), onde se encontram (ao ar livre x em um ambiente fechado) e a forma de interação com o leitor-observador (interação, contato com o leitor x não-interação, não-contato com o leitor).

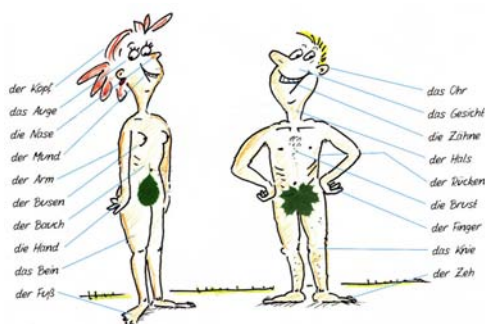


Imagem 14

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 70



Imagem 15

Fonte: *New English File-Pre-Intermediate*, p. 146

É fundamentalmente a partir dessa concepção que o presente estudo busca contribuir para a formação de leitores visualmente letrados frente ao universo imagético amplamente veiculado em materiais didáticos no ensino de línguas estrangeiras.

Para tanto, o código visual precisa ser desnaturalizado, visto como algo que demanda instrumentos para sua leitura, não cabendo reduzi-lo a um ato “natural” (FAIRCLOUGH, 2001), transparente, espontâneo, automático, como tantos outros dos quais já não nos damos conta no nosso dia-a-dia. A linguagem visual, comumente negligenciada ou tratada com base no paradigma da escrita em sala de aula, requer do leitor instrumentos próprios para sua leitura tanto quanto a linguagem verbal. Na concepção hallidayana, ela reclama a sua gramática enquanto modalidade de leitura.

A esse respeito, os autores Kress e van Leeuwen (2006), no capítulo de introdução da obra *Reading Images*, declaram que a maioria dos estudos acerca da semiótica visual tem se concentrado em elementos que poderiam ser tomados como o equivalente a “palavras” ou ao “léxico”, em uma perspectiva linguística, e, desta forma, restringe-se ao denotativo e conotativo dos elementos contidos nas imagens, e não na própria gramática, na imanência da sua sintaxe e na forma como seus elementos se combinam em todos significativos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.1).

Comparativamente, os teóricos em questão propõem uma abordagem de textos visuais a exemplo do que ocorre com textos verbais: descrever a maneira como os elementos composicionais da imagem combinam o seu todo significativo a partir da sua própria gramática, tal como as unidades verbais são descritas em textos obedecendo a sua ordem sintática.

Como já evidenciado, as estruturas visuais, assim como as estruturas linguísticas, promovem interpretações e formas de interação social específicas. Sendo assim, o meio para

se representar algo, quer seja visual ou linguisticamente, afeta o significado. Na comunicação verbal, por exemplo, a expressão resulta da seleção de diferentes classes de palavras ou estruturas frasais, enquanto na comunicação visual o conteúdo pode ser expresso através da utilização de diferentes elementos composicionais como cores, ângulo ou estruturação, para citar alguns (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Portanto, cada modo semiótico – verbal ou visual – realiza significados conforme suas especificidades resultantes da cultura e do momento histórico a qual pertence. Assim, a expressão de algo pode ser realizada:

- (a) concomitantemente em ambos os modos – verbal e visual;
- (b) por vezes pode ser mais bem realizada em um modo do que no outro;
- (c) ou, ainda, só pode mesmo ser realizada em um e não no outro modo, a depender, sobretudo, da cultura que o molda. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 19)

Com base nas metafunções linguísticas concebidas por Halliday na seção anterior, e nos fundamentos essenciais concernentes à Gramática Visual ora apresentados, consideraremos na sessão subsequente a relação com as metafunções dentro da perspectiva visual e sua aplicabilidade.

3.4 As metafunções sob a ótica do visual: Kress e van Leeuwen

Apoiados no caráter descritivo e funcional da Gramática Visual, os teóricos Kress e van Leeuwen estendem sua aplicabilidade para fins práticos, bem como instrumento de análise e crítica.

Como justificativa para consolidação dessa gramática, destacam-se os seguintes fatores: (1) o incremento do papel da comunicação visual em materiais didáticos, (2) o avanço das novas tecnologias, como os softwares, cada vez mais acessíveis a indivíduos não-especialistas no manuseio e na manipulação de imagens e, finalmente, (3) o fenômeno da globalização, pois, ao mesmo tempo em que constrói representações semióticas, conforme uma complexa rede de especificidades atribuídas a um povo, demanda um entendimento generalizado acerca de seus efeitos semióticos devido à rápida veiculação e consumo dessas representações em todo o mundo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.14).

Conscientes de que a imagem enquanto entidade semiótica encontra-se potencialmente inseparável de seu teor ideológico, aos teóricos em questão interessa ampliar o escopo da análise crítica do discurso, até então “confinada” à língua, ao modo semiótico do visual, por

entenderem que a análise da comunicação visual deva ser parte importante de disciplinas “críticas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 14).

Nesse sentido, a gramática do design visual irá se ocupar de “textos-objeto” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 15), cujo espectro inclui obras de artes, mapas, cartazes, páginas de diferentes espécies – de livros a websites –, entre outros do gênero.

O acesso a tais textos-objeto pela gramática do design visual se dará pela inter-relação da mesma com o modelo hallidayano de gramática, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), explicitada na seção anterior, cujo sistema e metodologia baseiam-se, sobretudo, no campo da significação, isto é, em como os textos são organizados estruturalmente para a construção de sentidos.

Ao adaptar o sistema linguístico das metafunções de Halliday ao modo semiótico visual, Kress e van Leeuwen visam desenvolver potencialidades para a realização de significados visuais socialmente construídos e culturalmente moldados.

Na concepção visual, os teóricos em questão adotam a seguinte terminologia: metafunção representacional (ideacional), interativa (interpessoal) e composicional (textual) (apud JEWITT; OYAMA, 2001).

Visando uma apreciação mais global desses sistemas, o diagrama seguinte ilustra o cruzamento dos modos semióticos linguístico e visual e suas representações como proposto por seus autores:

| Linguística Sistêmico Funcional | | x | Gramática Visual |
|---------------------------------|--------------|------------------------------------|--------------------------------|
| (LSF, Halliday, 1978) | | | (VG, Kress; van Leeuwen, 2006) |
| Metafunções | Ideacional | representações de mundo | Representacional |
| | Interpessoal | relações entre participantes | Interacional |
| | Textual | organização dos elementos do texto | Composicional |

Imagem 16 - Quadro comparativo da LSF vs. GV, adaptado conforme esquema de Almeida (2006)

Aplicadas ao sistema visual, essas metafunções realizam suas representações dentro desses esquemas específicos.

A metafunção representacional, a exemplo da sua correspondente linguística, considera a representação dos participantes (incluindo os ditos “abstratos”) em termos de seres, coisas e lugares em interação, envolvidos em processos de ação, conhecidos como “doing” (ação) e “happening” (acontecimento) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 73).

Portanto, os *participantes*, ao lado de outros elementos composicionais e estruturantes como os *processos* e as *circunstâncias*, exercem funções léxico-gramaticais com o objetivo de significar o modo semiótico a que se propõem. Com base nesta concepção, os autores em questão apontam para dois tipos de padrões em termos de estruturas visuais: *narrativas* e *conceituais*.

As narrativas caracterizam-se por sua dinamicidade, pois se inserem na experiência material de mundo (fazer e acontecer). Seus participantes estabelecem, assim, uma relação transacional descrita visualmente através de linhas ou vetores indicadores da dinamicidade de suas ações. Na ilustração abaixo (Imagem 17), o participante eleva o braço em direção ao quadro. Essa atitude configura uma estrutura narrativa em que o dedo em riste apontando para o quadro traça um “vetor”, uma “tensão” ou uma “força gravitacional” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 49) que pode ser traduzida na experiência material de mundo como o homem (participante) faz algo (processo) em relação ao quadro (circunstância).



Imagem 17 – Exemplo de estrutura narrativa

Fonte: *New English File Elementary*, p. 11

As estruturas conceituais, por sua vez, são estáticas, desprovidas de relações vetoriais, cujos participantes são representados como sendo ou significando algo de forma atributiva, a quem ou a quem podemos atribuir valores. Situam-se na experiência relacional de mundo (ser, existir) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59). A figura seguinte é apresentada como “apenas sendo”, e não “fazendo” algo, diferentemente do que foi mostrado anteriormente na estrutura narrativa:



Imagem 18 – Estrutura conceitual

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 66.

A metafunção interacional, por sua vez, instancia relações entre produtor, produto e observador, podendo ocorrer na forma escritor/texto/leitor ou falante/fala/ouvinte, extensivo a todas as formas alusivas à produção e recepção de texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114). No desempenho de suas funções, essa tríade – o produtor constrói a representação a ser interpretada pelo observador – segue inaugurando possíveis sentidos ventilados pelas imagens, conforme os contextos sociais em que se encontram.

Assim, esse sistema constrói relações através de realizações visuais como o contato (oferta ou demanda), a distância social (close-up, plano médio e plano aberto), a perspectiva (frontal, oblíquo e vertical) e modalidade ou valor de realidade (naturalista e sensorial) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A última das três metafunções denominada de composicional, matéria substancial desta pesquisa, combina estruturas visuais de significados representacionais e interativos, resultando no todo significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os elementos integrados resultantes dessa combinação criam sua hierarquia e equilíbrio em textos espacialmente integrados coerentes com seus modos específicos para significar seus sentidos.

É relevante lembrar, contudo, que o todo significativo se dá em uma relação interna com seus elementos estruturantes, mas também externa, ao fazer a ponte com o leitor. A esfera composicional, portanto, considera o processo de confecção ou produção de seres, coisas e lugares enquanto elementos representados em um dado contexto social e as relações potencializadas entre estes elementos e o seu observador.

Na busca para contemplar o todo e seus sentidos, o sistema composicional integra em sua estrutura três significados básicos: a. Valor de informação; b. Saliência e c. Estruturação/Enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Especificamente, por ser o sistema composicional o que serve de suporte teórico a esta pesquisa, trataremos de cada um de seus três significados e suas especificidades separadamente, conforme a ordem estabelecida anteriormente.

A. Valor de informação

O valor de informação de uma representação visual é aferido através da disposição de seus elementos composicionais em um dado espaço, ou seja, é a maneira como seus elementos assumem posições entre si dentro desse espaço em termos de esquerda/direita, topo/base, centro/margem, o que lhes confere significado. Relevante lembrar que esses são valores agregados à cultura ocidental, em que a leitura é feita no eixo horizontal da esquerda para a direita.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), as polaridades *esquerda/direita* contêm, respectivamente, a informação *dada* e *nova*. A mensagem *dada* é aquela já conhecida, familiar, sobre a qual o leitor tem conhecimento, enquanto a *nova*, como o próprio termo já sinaliza, é a informação inaugural, não-conhecida. Ainda nos termos dos referidos autores, a posição esquerda abriga, normalmente, o lugar-comum e óbvio, e a direita, o problemático e contestável.

A relação *topo/base*, situada no eixo vertical, remete nesta ordem ao que é concebido como *ideal* e *real*. Essa polaridade é comum em campanhas publicitárias veiculadas em revistas, em que a informação contida na zona superior de uma estrutura visual, o topo, expressa uma situação idealizada, uma promessa, uma quimera, algo como o “sonho de consumo”, posicionada acima do acessível e praticável instanciado pela base, o nível do real e concreto. Em materiais didáticos, a parte superior é dedicada à informação abstrata, mais conceitual, em oposição à informação mais concreta e observável situada na parte inferior da página (UNSWORTH, 2001, p. 106).

As posições *centro/margem* realizam suas significações em termos de informação nuclear, essencial, em torno da qual pairam informações marginais ou periféricas.

É válido notar, como apontam Kress e van Leeuwen, que essa polaridade tem ocorrido com menos frequência em composições na atual cultura ocidental, justificada talvez pelo fato de não ser esta a configuração mais condizente com o fenômeno de fragmentação sociopolítica pela qual vem passando a sociedade contemporânea ocidental. Diante dessa realidade, as produções gráficas modernas “diluem”, por assim dizer, a posição central em

uma zona intermediária localizada entre os polos esquerda/direita e/ou topo/base em uma estrutura conhecida respectivamente como *tríptico horizontal* e *tríptico vertical*. No centro da composição, essa área central pode dividir com os outros polos a informação como zona *mediadora*, favorecendo um diálogo entre as partes, constituindo os trípticos (*esquerda/mediador/direita* e *topo/mediador/base*), ou permanecer como seu núcleo, corroborando a forma rígida centro/margem, em que os elementos periféricos encontram-se submetidos a um núcleo.

B. Saliência

A saliência é o recurso utilizado para elevar o participante à categoria de máxima visibilidade em uma estrutura visual.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 202) a definem como o “peso” de um elemento no contexto visual: quanto maior seu peso, maior a saliência.

O valor de informação resultante das polaridades acima descritas é uma das possibilidades de definir o participante a ser salientado. Além deste, o peso de um elemento em detrimento de outros pode ser atribuído a outros aspectos igualmente relevantes, como o *tamanho* (grande/pequeno), a *definição* (alta/baixa), *contrastes tonais* (preto/branco), *cores* (fortes/suaves), *perspectiva* (primeiro plano/plano de fundo), e ainda *elementos fortemente imbuídos de uma densa carga cultural* (por exemplo, o Big Ben ou os Beatles na “cultura britânica”, e a cerveja ou Hitler, na “cultura alemã”).

C. Estruturação / Enquadramento

A estruturação refere-se ao recurso de enquadramento utilizado em uma estrutura visual no sentido de agrupar ou separar seus elementos composicionais. Quanto mais agrupados estiverem os elementos em um espaço composicional, mais forte é o sentido de conexão entre eles, como membros pertencentes a uma mesma unidade de informação. Quanto menos articulados se encontram os elementos, mais eles são representados como uma unidade separada de informação. Como recursos na conexão de elementos contam a presença de vetores, a continuidade de cores, a repetição de formas e elementos contextuais ou outros que causem no leitor o sentido de fluxo ao interligá-los, como se fossem “rimas” visuais (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 204). A desconexão de elementos se realiza na

presença de linhas demarcatórias, do contraste de cores, do espaço em branco existente entre eles, bem como na descontinuidade de elementos contextuais.

O contexto assume papel importante na percepção do sentido de conexão ou desconexão dos elementos composicionais, na medida em que pode dar a ideia de continuidade e descontinuidade ao todo composicional. Por exemplo, em uma lição de um livro didático que ilustrasse o tema “Mobília” poderia se esperar imagens de um sofá, uma poltrona, uma cama, uma mesa, entre outros, mas não a representação de uma motocicleta.

Portanto, quanto maior for a fragmentação do espaço composicional, maior é a sua estruturação e o sentido de separação, o que é designado como uma *forte* estruturação. Por outro lado, quanto menor a presença de quadros neste espaço, quanto mais *fraca* será a estruturação.

A ausência de enquadramento reforça o sentido de integração e identificação de um elemento com o grupo do qual faz parte e a presença de enquadramento confere-lhe o sentido do individual, do diferencial. Se pensarmos em uma foto de família ou de um grupo de amigos, por exemplo, teremos uma fraca estruturação, ao passo que se tivermos diversas fotos 3x4 ou 5x7 postas uma ao lado da outra em um mesmo espaço composicional, teremos o sentido do individual, portanto, uma forte estruturação.

Assim, o sentido do contínuo, do agrupamento, do coletivo, constitui-se na ausência total ou parcial de estruturação em oposição ao descontínuo, segregado e individual marcado por uma forte fragmentação através do recurso da estruturação.

Para efeito de melhor apreciação, o quadro seguinte integra a metafunção composicional em suas realizações de significado:

| Metafunção Composicional e suas realizações de significados | |
|--|--|
| <i>Valor de Informação</i> | esquerda/direita (dado/novo); topo/base (ideal/real); centro/margem |
| <i>Saliência</i> | tamanho ou dimensão (grande ou pequeno); definição/grau de modalidade (alta ou baixa); contrastes tonais (preto ou branco); cores (fortes ou suaves); perspectiva (primeiro plano ou plano de fundo); elementos culturais (mais ou menos densos, simbólicos) |
| <i>Estruturação</i> | forte (sentido de desconexão); fraca (sentido de conexão) |

Imagem 19 – Quadro da metafunção composicional adaptado de Almeida (2006).

Abordados os fundamentos teóricos essenciais a esta pesquisa, passamos, a seguir, à sua aplicação em uma breve abordagem, demonstrando os três sistemas acima descritos para, logo em seguida, nos determos na análise das imagens dos livros didáticos de alemão *Themen aktuell 1* e de inglês *New English File Elementary* à luz do sistema composicional.

3.5 Integrando os três sistemas: uma abordagem ilustrativa



Imagem 20

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 49

Em uma breve análise ilustrativa dos sistemas acima descritos (representacional, interacional, composicional), a imagem acima pode ser abordada:

- (i) em termos representacionais como uma relação transacional entre a autoridade, o fumante e o aviso proibitivo de “não fumar” (participante, processo, circunstância);
- (ii) sob a perspectiva interacional, ao privilegiar a relação do leitor em contato com os participantes representados (a autoridade em um plano médio mais próximo que o fumante e o aviso em um plano de fundo, todos captados através de um ângulo oblíquo);
- (iii) e finalmente, no que diz respeito ao sistema composicional, a forma como esses elementos visuais são integrados para significar o todo: posição dos elementos (esquerda/direita, alto/baixo, centro/margem), os elementos mais salientes, que saltam aos olhos através das cores, foco, ângulo e a presença ou não de linhas verticais ou horizontais que delimitam fronteiras entre elementos da composição constituindo quadros conectadores ou desconectadores desses mesmos elementos.

Assim, em uma descrição rudimentar, ao integrarmos os três sistemas, teríamos pelo menos de levar em conta os seguintes elementos composicionais: a *autoridade* à esquerda como o elemento dado em um ângulo oblíquo mais próximo do leitor, significando a lei; o *fumante* à direita como o elemento novo em um ângulo médio mais distante, significando o que está em oposição à autoridade e ao *aviso proibitivo*; o *aviso* no centro, entre os dois e as linhas formadas pelas linhas verticais e horizontais das janelas do veículo, emoldurando cada um em um quadro, situando cada um dentro de sua função social.

Diante desse exercício, tem-se uma amostragem das possíveis leituras de imagens que podem ser geradas uma vez acessada a via que conduz ao processo de letramento visual.

Iniciados nesse processo, analisaremos, no capítulo seguinte, quatro imagens do livro *Themen aktuell 1* e quatro do *New English File Elementary*, sob a perspectiva da metafunção composicional. As imagens foram dispostas aos pares, lado a lado, para melhor apreciação e facilitação da leitura. Faz-se necessário sinalizar ainda, que apesar de ser a imagem o foco deste trabalho, não há como desconsiderar, dentro das propriedades do tratamento composicional, outros elementos como o linguístico, pois este, em maior ou menor grau, divide a zona composicional com o pictórico, configurando o *layout*.

Nesse sentido, o linguístico será tomado mais pela sua forma do que mesmo pelo seu conteúdo e, a depender do tipo de composição, a abordagem poderá contemplar o linguístico, se necessário for. Afinal, como já mencionado, não se trata de rivalizar os modos semióticos linguístico e visual, mas sim de fazer fluir as múltiplas leituras que ambos os modos, dentro de suas especificidades, possam proporcionar.

Abordados os fundamentos teóricos essenciais a esta pesquisa, passamos, a seguir, à aplicação do sistema composicional na análise contrastiva das imagens dos livros didáticos de alemão *Themen aktuell 1* e de inglês *New English File Elementary*.

4 DE OLHO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

[...] students shown a simple picture comprehend a passage better than students shown a complex picture [...] But even students shown a complex picture do better than students shown no picture at all.

Omaggio (1979)

Neste capítulo situaremos os livros didáticos *Themen aktuell 1* e *New English File Elementary* dentro do panorama da tradição de métodos no ensino de língua estrangeira para, em seguida, demonstrar a aplicabilidade dos pressupostos da Gramática Visual em imagens selecionadas desse *corpus*.

4.1 Os métodos no ensino de línguas estrangeiras

Dentro da tradição do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme Macaire e Hosch (1996), destacam-se, historicamente, quatro gerações de métodos: 1. Gramática-Tradução (*Grammatik-Übersetzungs-Methode*); 2. Audiovisual ou Audiolingual (*Audiovisuelle/Audiolinguale Methode*); 3. Comunicativo (*Kommunikative Methode/Didaktik*) e 4. Intercultural (*Interkulturelle Methode/ Interkultureller Ansatz*).

O método mais antigo, conhecido como gramática-tradução, foi desenvolvido para aulas de grego e latim. A tradução de textos, o emprego de regras e a reprodução do sistema formal da língua consistiam o enfoque pedagógico desse método. As atividades propostas compreendiam exercícios com base no uso de memorização de regras gramaticais, ditados e exercícios de tradução da língua estrangeira na de origem e vice-versa (FUNK; KOENIG, 1991; MACAIRE; HOSCH, 1996).

No período que compreendeu o pós-guerra, popularizou-se o método audiovisual em que a gramática, foco central do método anterior, é relegada a segundo plano em favor da habilidade oral do aluno. Baseado na teoria behaviorista de Skinner, os textos típicos desse método são os diálogos, visando a competência oral do aluno em exercícios do tipo estímulo-resposta. O treinamento consiste em exercícios de automatização de estruturas tipo *pattern drills*¹¹, de reprodução, dramatização de cenas de diálogos e exercícios orientados através de

¹¹ *Pattern drills*, de acordo com o *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1985, p. 87-88), é uma técnica baseada na repetição, substituição e transformação utilizada no ensino de línguas para a prática de sons e estruturas gramaticais.

representações visuais. (FUNK; KOENIG, 1991; MACAIRE; HOSCH, 1996; CORACINI, 1999).

A partir da década de 1980, surge a abordagem comunicativa, numa tentativa de combater os excessos e compensar as faltas dos métodos anteriores. Com o avanço dos estudos na área de comunicação, o método passa a refletir, além de aspectos cognitivistas, motivações sociais, promovendo o aluno ao centro das questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem. O enfoque na língua como meio de comunicação passa, então, a considerar e problematizar as motivações, necessidades e interesses do educando, deslocando a metodologia antes centrada na automatização de estruturas para o âmbito da competência comunicativa do falante (FUNK; KOENIG, 1991; MACAIRE; HOSCH, 1996; CORACINI, 1999).

Segundo Macaire e Hosch (1996, p. 38), na abordagem comunicativa o conceito de língua ultrapassa a noção de mero sistema gramatical para adquirir uma dimensão pragmática, entendida como parte integrante essencial das práticas sociais do homem.

Os autores em questão alertam que esse fato trouxe consequências na concepção e elaboração dos materiais didáticos de língua estrangeira. Ao tratar especificamente de imagens em materiais de língua alemã, Macaire e Hosch apontam para a importância que elas passam a ter como conteúdo curricular no que tange a aspectos da *Landeskunde*, ou seja, na transmissão de conhecimentos culturais ou de *Civilização*, como costuma ser traduzido o termo. Surge, então, uma variedade de tipos e funções diferenciadas de imagens relativas à cultura de povos alemães (re)produzidas por seus autores com o objetivo de criar situações que levassem à comunicação na língua-alvo (MACAIRE; HOSCH, 1996, p. 38).

Embora os métodos das duas primeiras gerações acima descritas – estruturalista e audiovisual – tenham deixado entrever, cada uma a seu modo, questões culturais através das imagens reproduzidas em seus materiais didáticos, não se empreendia, do ponto de vista didático-pedagógico, uma preocupação em focá-las especificamente enquanto linguagem potencialmente impregnada de conteúdos culturais. Neste sentido, a abordagem comunicativa começa a cumprir um papel que vai sendo ampliado e aprofundado pela quarta geração com a abordagem intercultural.

Além do já contemplado aspecto pragmático, a abordagem intercultural tem como diferencial a sistematização de questões que levam em conta a *Fremdperspektive* (MACAIRE; HOSCH, 1996, p. 45), ou seja, a capacidade do leitor de se colocar no lugar do outro, do estrangeiro, diante de textos verbais e visuais produzidos nas instâncias de sua própria cultura.

Ao incorporar essa perspectiva, o método intercultural vai refletir sobre a reação do leitor diante de certas situações encontradas no livro de língua estrangeira, as experiências que ele faria estando no país da língua-alvo e o que vivenciaria como estranhamento ao comparar situações com seu país de origem (MACAIRE; HOSCH, 1996).

Considerando que os materiais didáticos selecionados para esta pesquisa descendem, sobretudo, dessas duas últimas gerações de métodos, nada mais favorável ao nosso objetivo de comparar textos não-verbais em livros didáticos de língua estrangeira, a partir da perspectiva do dizer, do agir, do olhar do outro (*Fremdperspektive*).

Com esse intuito, consideremos, então, alguns aspectos pertinentes às series *Themen aktuell* e *New English File*, dos quais fazem parte os livros de nível elementar, *corpus* deste trabalho.

4.2 *Themen aktuell* e *New English File*: dois pontos de vista

Elaborado por Hartmut Aufderstrasse et al. e publicado pela editora Max Hueber, o conjunto didático, inicialmente intitulado *Themen*, foi atualizado em 1992 como *Themen neu* e, posteriormente, em 2003, com o título de *Themen aktuell*.

Atualmente, a série *Themen aktuell* compreende três livros, cujos níveis, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência, são:

- (i) *Themen aktuell 1*: A1
- (ii) *Themen aktuell 2*: A2
- (iii) *Themen aktuell 3*: B1

A série, já bastante consolidada em cursos de língua alemã no Brasil e em outras partes do mundo, se constitui em um “clássico”, conforme escrevem seus autores e editores no prefácio do livro-texto *Themen aktuell 1* (AUFDERSTRASSE et al., 2004, p. 6). As suas reedições, primeiramente como *Themen neu* (“Temas novos”) e depois como *Themen aktuell* (“Temas atuais”), comprovam a manutenção do posto conquistado no mercado editorial no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. Durante todo esse tempo em que veio a se tornar um clássico, pouco foi alterado na série e os livros ganharam, ainda de acordo com o prefácio, um novo *Anstrich* (2004, p. 6), ou seja, uma nova roupagem mudando a aparência externa e conservando a estrutura interna.

A série *Themen* foi concebida para o público jovem e adulto sem conhecimento prévio da língua, conforme consta no prefácio do livro do professor (AUFDERSTRASSE et al., 2004, p. 5)

Ainda na mesma década de 1990, a série didática *English File*, originalmente dos autores Clive Oxenden e Paul Seligson, com a colaboração de Christina Latham-Koenig, teve as suas primeiras publicações com os títulos *English File 1* e *English File 2*, respectivamente nos anos de 1996 e 1997, através da editora Oxford University Press. Posteriormente, a série foi ampliada e renovada com o título de *New English File*, em um processo semelhante ao da série alemã acima mencionada, e atualmente conta com os seguintes títulos e níveis, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência:

- (i) *New English File Elementary*: A1
- (ii) *New English File Pre-Intermediate*: A2-B1
- (iii) *New English File Intermediate*: B1-B2
- (iv) *New English File Upper- Intermediate*: B2

A série *English File* originalmente prevê em sua estrutura uma flexibilidade, como o próprio termo *file*¹² indica, e foi concebido, segundo os seus objetivos, para se adequar às diversas situações de ensino de acordo com a necessidade de duração de seus cursos. De acordo com o manual do professor (OXENDEN et al., 2004, p. 8), o livro de nível elementar, foco do nosso interesse, tem como público-alvo alunos iniciantes e falsos iniciantes (*false beginners*). Como uma de suas prerrogativas, consta, entre outras, preparar o aluno para “sobreviver” em uma variedade de situações práticas.

Como se pode perceber através dos aspectos aqui comentados, bem como da escala de níveis do Quadro Comum Europeu de Referência, as séries dos livros de alemão e inglês voltados para o ensino de língua estrangeira, já demonstram em suas concepções e estruturas, expectativas e públicos diversos.

A julgar também por estas características, era de se esperar semelhanças e/ou diferenças no que concerne às representações imagéticas dos materiais didáticos considerados, sobretudo, aqueles desenvolvidos para atender o chamado público iniciante, nos quais os parâmetros de concepção e conteúdos curriculares costumam seguir um padrão bastante semelhante.

¹² Em português, remete ao sentido de arquivo, como algo móvel, em que se pode inserir, retirar e realocar dados. A ideia é de manuseio e adaptação às necessidades do aluno e do professor.

Assim, o contato diário com os livros *Themen aktuell 1* e *New English File Elementary*, no exercício da profissão de professora, me proporcionou enxergar semelhanças e diferenças no mínimo curiosas no que tange ao universo imagético de ambos. Em comparação com o material inglês, tive a oportunidade de constatar, no livro de alemão, imagens nada convencionais em livros didáticos utilizados no ensino de idiomas.

Nas publicações alemã e inglesa aqui referidas, a forma de se traduzir imageticamente temas recorrentes e próprios ao nível elementar (A1), destinado, a priori, a alunos iniciantes tais como *Primeiros contatos*, *Lazer*, *O corpo humano*, *Comida/Bebida*, *Saúde/Doença*, *Moradia*, entre outros, apresentava diferenças que, à primeira vista, poderiam passar despercebidas ao leitor menos sensibilizado às mesmas. Os exemplos seguintes contidos na lição 6 do livro alemão, cujo tema é *Krankheit* (Doença), respectivamente comentados, ilustram as novas realidades das referidas imagens percebidas por mim na ocasião:



Imagem 21

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 71.

A imagem 21 contextualiza um homem sentado no vaso sanitário, com as calças abaixadas pouco abaixo do joelho, a fitar o vazio com uma expressão que parece denotar um certo mal-estar de ordem intestinal. Essa ilustração situa-se, entre outras de mesmo teor e gênero, representando pessoas a manifestar algum incômodo causado por uma diarreia, gripe ou dor de cabeça, sinalizando assim ao leitor o tema a ser problematizado. A figura está inserida em um exercício que se utiliza de recursos das linguagens visual e verbal com o objetivo de pôr em prática a habilidade oral para comunicar os diversos tipos de doenças e incômodos por elas causados, como por exemplo, a estrutura *Er hat Durchfall* (Ele está com diarreia).

Na imagem 22, abaixo, o casal a sorrir aparece quase totalmente desnudo, salvo os órgãos sexuais cobertos por folhas. O representante masculino se apresenta frontalmente, de forma um tanto exibicionista, com os braços a altura da cintura, enquanto a representante

feminina, levemente inclinada à esquerda, se posta mais recatada, apesar de trazer os seios à mostra. Neste exercício, o objetivo é o ensino do vocabulário referente às partes do corpo humano.

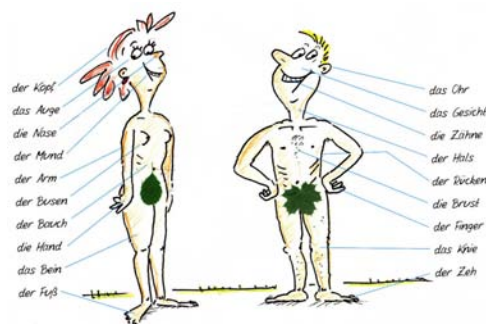


Imagem 22

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 70.

Igualmente atípica neste tipo de material é a figura seguinte, ao representar, através de fotografia, uma jovem com o rosto crispado de dor, ostentando sua mão direita banhada em sangue, após sofrer um acidente de trabalho no manuseio de uma máquina. A imagem faz parte de uma das três historietas que mais lembram o gênero fotonovela, em que se espera do leitor a ordenação dos quadros numa sequência lógica. A seguir, o aluno deve recontar as três histórias, narrando o ocorrido fazendo uso do passado no aspecto perfeito.



Imagem 23

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 77.

Faz-se necessário chamar a atenção neste último exemplo para a utilização de uma fotografia e não de uma ilustração, como nos dois exemplos anteriores, o que parece garantir maior credibilidade, atribuir maior valor de verdade à imagem, pois os autores, ao selecionarem uma imagem naturalista para enredar a situação, acabam por conferir-lhe maior

grau de modalidade, ou seja, por aproximar algo representado do correspondente aos seres e coisas que encontramos ao nosso redor no mundo real (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A partir dessa descoberta ou desse novo ver, ou seja, da sensibilização para o inusitado dessas imagens, passei a compará-las e a refletir sobre as escolhas e o tratamento dado a elas nos livros *Themen aktuell 1* e *New English File Elementary*.

Com base nessas reflexões, iniciou-se, desde então, um processo de desnaturalização, a fim de trazer à visibilidade elementos socioculturais que nos são impostos diariamente nesse tipo de material.

Resulta pois, desse processo, a análise contrastiva das imagens selecionadas nos livros *Themen aktuell 1* e *New English File Elementary* com base nos paradigmas do sistema composicional.

4.3 Perscrutando as imagens: a análise contrastiva

Nesta seção, nos deteremos na análise propriamente dita do *corpus*, obedecendo à seguinte sequência: 4.3.1 As primeiras impressões; 4.3.2 Diz-me o que comes e te direi quem és; 4.3.3 Passando o tempo... e 4.3.4 Lar doce lar.

Também os valores do sistema composicional seguem, a priori, a ordem a que foram submetidas na seção 3.4 do capítulo anterior: primeiro abordará as questões pertinentes ao valor de informação, em seguida, os referenciais da saliência e, por fim, os paradigmas da estruturação/enquadramento.

4.3.1 As primeiras impressões

A primeira análise contrastiva se deterá sobre a imagem do *Themen aktuell 1*, intitulada *Erste Kontakte* (Primeiros Contatos), à esquerda, e a imagem do *New English File Elementary*, à direita, intitulada *Nice to meet you* (Prazer em conhecê-lo/a).



Imagem 24a

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 7

Imagem 24b

Fonte: *New English File Elementary*, p. 4

A imagem 24a, do gênero fotografia no material de alemão, prioriza como valor de informação o modo semiótico centro-margem: o participante central é o único posicionado de pé entre os outros seis participantes, como o sétimo elemento equilibrando os três elementos da margem direita e os três da margem esquerda. A estrutura é circular, no que se refere à forma como os elementos mais salientes compõem a imagem. O elemento central é o núcleo da informação e os elementos marginais ou periféricos que o circundam estão subordinados ao centro e dependentes dele enquanto elementos de contextualização. Ainda na questão concernente ao valor de informação, a imagem é representada, em termos gráficos, por duas áreas mais salientes destinadas ao linguístico: uma no topo (ideal), à esquerda, onde se anuncia a lição (*Lektion 1*), e outra encabeçando a região da base (real) em toda a extensão da página, anunciando o tema da lição Primeiros Contatos (*Erste Kontakte*). As duas zonas são representadas por fonte de cor branca, visivelmente maior do que as representadas em outros espaços da composição. Posicionadas dessa maneira, auxiliam a compor com as molduras em tons alaranjados um quadrado cujo centro abriga a estrutura circular nuclear (a roda formada pela professora e seus alunos). Em termos gestálticos, segundo Arnheim, essa configuração de um círculo ocupando a área interna de um quadrado constitui uma figura *simples*¹³, pois o

¹³ Arnheim define *simplicidade* em termos de percepção visual como “a experiência subjetiva e julgamento de um observador que não sente nenhuma dificuldade em entender o que se lhe apresenta”. (1992, p. 47- 49).

todo se configura em um quadrado de linhas retas e iguais e suas partes contêm um centro comum configurado pelo círculo. O quadrado (sala de aula) abriga em seu centro a forma circular (professor e alunos), reunindo o todo com o objetivo comum de conhecerem uns aos outros, no que deve ser o primeiro dia de aula.

Segundo Unsworth (2001), além dos efeitos já mencionados, seres humanos e seus similares são tidos como salientes. Os participantes na imagem em questão são seres humanos pertencentes a um grupo que caracteriza as funções sociais de professor e aluno, o que já os torna salientes em meio ao contexto. O participante central, ainda que em relação ao tamanho dos outros participantes pudesse se perder na imagem, destaca-se por se encontrar no plano de fundo, centralizado e em um plano mais elevado do que os outros pelo fato de estar posicionado de pé, formando o “pico”, o vértice, o cume, ou seja, o cabeça do grupo, se pensarmos em termos gestálticos do “volume” ou “massa” humana, segundo a teoria formal da arte de Arnheim¹⁴ (1974, 1982, apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 49). Salientes também são o participante em primeiro plano à esquerda – em um ângulo oblíquo perfilado em relação ao observador – e o participante em um plano médio – posicionado mais à direita – pela posição intermediária que ocupam, ou seja, sentados sobre a mesa e não sobre cadeiras, como os outros elementos, e nem totalmente verticalizados, como o participante central. Além disso, as atenções dentro do próprio ambiente composicional se dividem entre o participante central, a professora e o participante à esquerda, o aluno. A forma como os participantes estão dispostos, em um plano próximo e de fundo, aproxima o participante aluno do leitor e, ao mesmo tempo, o distancia do participante professor. O grau de aproximação ou distanciamento parece sugerir que no contexto educacional as devidas distâncias sociais devem ser mantidas, por mais que a relação professor-aluno possa se dar em um ambiente descontraído (alunos sentados sobre mesas e ainda a disposição dos mesmos em forma circular favorável ao método comunicativo).

Tal disposição dos elementos composicionais parece já apontar, em termos linguísticos, para o uso dos pronomes pessoais *du* (tu) e *Sie* (Senhor ou Senhora) – grafados assim mesmo, *du* minúsculo e *Sie* maiúsculo – respeitando, então, a regra social imposta pelos povos de língua alemã do uso do *du*, para os próximos, e *Sie*, para os distantes.

No que diz respeito ao aspecto tonal das cores, há um forte contraste entre cores escuras e cores claras. As vestes se reduzem a um número restrito de variedades de cores com

¹⁴ A teoria formal da arte de Arnheim busca seus fundamentos na psicologia da percepção. Kress e van Leeuwen aplicam este conceito a imagens naturalísticas para analisar *participantes* como “volumes” ou “massas” e os *processos* representados por eles são chamados de “vetores”, “tensões” “ou forças dinâmicas” (2006, p. 49).

o predomínio do preto, azul, verde e branco. No ambiente, predominam o branco da mesa que serpenteia a sala, o tom esverdeado da parede e os quadros verde e branco no fundo da sala. Há ainda a presença de balões, o que denota o aspecto de uma forte estruturação: o linguístico enquadra-se literalmente à voz de cada participante, delimitado em sua zona espacial e delimitando o dizer cabível a cada um. Esse dizer é controlado pelo contexto de sala de aula, do qual não se poderia esperar muito mais quando se trata dos primeiros contatos entre os membros de uma aula de alemão para estrangeiros: os nomes dos alunos de diferentes origens, o título *Erste Kontakte* e os livros didáticos *Themen aktuell 1* sobre a mesa – este mesmo livro e não outro – sugerem tal leitura. Importante notar que a clara referência do próprio livro didático *Themen aktuell 1* a ele mesmo busca imprimir no leitor, através de recursos de marketing, a importância deste mesmo livro no contexto do ensino-aprendizagem da língua alemã. Como já mencionado, este livro, através de suas três edições – *Themen*, *Themen neu* e *Themen aktuell* –, vem, pelo menos ao longo de três décadas, se consolidando no mercado editorial quase como uma “cartilha” no ensino de alemão como língua estrangeira, tanto em território nacional como fora dele. Difícil encontrar alguém que se tenha aventurado na aprendizagem do alemão sem ter entrado em contato com este material.

Retornando à questão da estruturação, a composição como um todo é representada por um único quadro em que a conexão circular entre os seus elementos visuais é emoldurada por tons alaranjados, pela área dedicada ao número da lição (*Lektion 1*) e pelo título *Erste Kontakte*, salientando os elementos composicionais da imagem. Essa fraca estruturação reforça a ideia de continuidade, integrando os seus elementos unidos por um interesse comum: a aquisição da língua alemã.

A forte estruturação pode ser percebida numa visão micro ao resultar em quadros menores promovidos pela alternância das cores escuro-claro entre os elementos composicionais, quase como um tabuleiro de xadrez de formas menos rígidas. Os quadros verde e branco ao fundo, aliados à mesa branca ao centro, dividindo a composição em duas partes, contribuem como elementos estruturantes de desconexão no todo conectado.



Imagem 24a

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 7

Ao contrário da edição alemã, as imagens ilustrativas do tema “Primeiros Contatos” da edição inglesa se enquadram no gênero caricatura ou charge. A soma das ilustrações corrobora o tema prenunciado pelo título “Nice to meet you”, em que os participantes se apresentam e se cumprimentam em quatro situações distintas.



Imagem 24b

Fonte: *New English File Elementary*, p. 4

Desde já, podemos enumerar a escolha pelo tipo de imagem (fotografia x caricatura) e o número de situações (1 x 4) como duas diferenças relevantes no que tange às escolhas feitas pelos produtores das duas edições. A partir daí, moldam-se o valor de informação, a saliência e a estruturação pertinentes a cada uma dentro dos modos semióticos e parâmetros socioculturais que lhes são próprios.

Em relação ao valor de informação, ou seja, a forma como os elementos composicionais assumem posições dentro do espaço composicional, as ilustrações se dividem entre o topo e o centro e entre esquerda e direita de uma forma desencontrada, menos rígida, dividindo as zonas com o volume linguístico sem obedecer a uma ordem condizente com as polaridades bem definidas do valor de informação. O volume linguístico se divide entre a zona esquerda, área do “dado”, o topo, região do “ideal” e a base, área do “real”. A região esquerda destina-se então ao que já foi “dado” conhecer, presumindo-se que o leitor já esteja familiarizado com o texto, uma vez que os vários diálogos curtos foram disponibilizados com o objetivo de serem relacionados em concordância com as ilustrações. A zona do topo anuncia o conteúdo a ser desenvolvido como sendo o “ideal”, a meta a ser alcançada, e a base traz para o nível do “real”, do prático, o conteúdo que se realiza na forma de exercícios com vistas a atingir a meta idealizada anunciada no topo.

Os participantes assumem formas caricaturais enquanto “seres inanimados” e não “seres humanos” fotografados em uma situação “autêntica”, o que, possivelmente, não diminui a saliência quando comparada com o equivalente alemão. Esta saliência, a partir de tipos cômicos e cores fortes, parece querer amenizar o embaraço tão próprio dos primeiros encontros – sobretudo no contexto de sala de aula – e com isso conquistar, sobretudo, o público-alvo de jovens leitores.

Apesar do tamanho da única imagem do material alemão e de ser composta por seres humanos, os traços cômicos do gênero caricatura associados às cores fortes nelas utilizadas salientam seus participantes mais do que a sobriedade de cores e formalidade da situação de sala de aula retratada pela edição alemã. No material de língua inglesa, as cores fortes e contrastantes vermelha, verde, amarela, roxa e azul sobre o fundo branco do papel e os traços periféricos contextualizadores em preto e branco (a porta, as pessoas dançando e o globo da discoteca, a calçada, o letreiro do hotel, o quadro de chaves, a linha do balcão e o livro do *check-in*) fazem saltar os participantes, realçando suas funções sociais bem como o nível de suas relações transacionais, ou seja, em termos funcionais, os participantes, os processos e as circunstâncias.

Os elementos composicionais nas ilustrações, em sua maioria, têm peso equilibrado, pois são concebidos sob a mesma perspectiva do ponto de vista do observador – com exceção da última ilustração, em que os dois participantes se encontram em um plano médio, retratados a partir da linha da cintura para cima. Com exceção desta última, as situações vistas dessa perspectiva situam o leitor na posição de um apreciador, um observador distante, sem envolvimento com o que está sendo representado. O leitor está fora, enquanto o leitor da situação no livro de alemão é inserido na cena, como se fosse mais um dos alunos a ocupar uma das cadeiras na sala de aula.

No que concerne a estruturação, as zonas imagéticas do material inglês apresentam uma *forte* estruturação, desconectados, separados não pela presença de linhas limítrofes, mas pelo espaço em branco deixado entre as imagens, emoldurando-as. O emolduramento antes se dá pela situação compartilhada entre os participantes nos mais diversos locais representados pela economia de traços (à porta de casa, na discoteca, na rua e no hotel), a relação particular instanciada pela presença vetorial advinda de cada interação (contatos e cumprimentos), as cores fortes que os definem (vermelho, amarelo, verde, roxo e azul) e a sequência alfabética (a, b, c, d) que prevê o espaço destinado a cada cena.

No âmbito linguístico, a estruturação também se apresenta forte, condicionada pelos espaços em branco entre os blocos e o uso de elementos gráficos como tamanho da fonte, caixas e balões. Há ainda outros elementos como o círculo, o retângulo, o balão e a coluna de conteúdos situados na região do topo (ideal), sítio prenunciador do conteúdo idealizado a ser desenvolvido.

Assim, a forte estruturação com seus diversos quadros imagéticos e linguísticos parece apontar, no livro de inglês, para um sentido de individualidade e mais autonomia por parte do leitor, enquanto o material de alemão, com um único quadro visual e pouco uso do verbal, se volta para o coletivo, numa tentativa de se solidarizar com esse mesmo leitor que ora ousa aventurar-se em terreno pouco conhecido. Ao refletirmos em termos socioculturais, podemos arriscar, portanto afirmar, que a aprendizagem do alemão é algo da ordem do solitário, tarefa engendrada por poucos, se comparada ao contingente da população mundial envolvido com a aprendizagem do inglês.

Sendo assim, a estruturação forte, no caso do material inglês em questão, parece dizer ao leitor “você já nos conhece”, e a fraca da edição alemã “venha nos conhecer”, ainda que ambas tratem de primeiros contatos.

A exemplo desta, a seção subsequente prossegue com a análise do *corpus* da pesquisa. O par de imagens selecionadas – Imagem 25a (*Themen aktuell 1*) e 25b (*New English File Elementary*) – pertence ao tópico identificado como “Comer e Beber”.

4.3.2 Diz-me o que comes e te direi quem és

A análise seguinte irá comparar o sistema composicional no que tange à alimentação nas lições *Essen und Trinken* (Comida e Bebida) do livro de alemão e *What does your food say about you?* (O que a comida revela sobre você?) do livro de inglês.

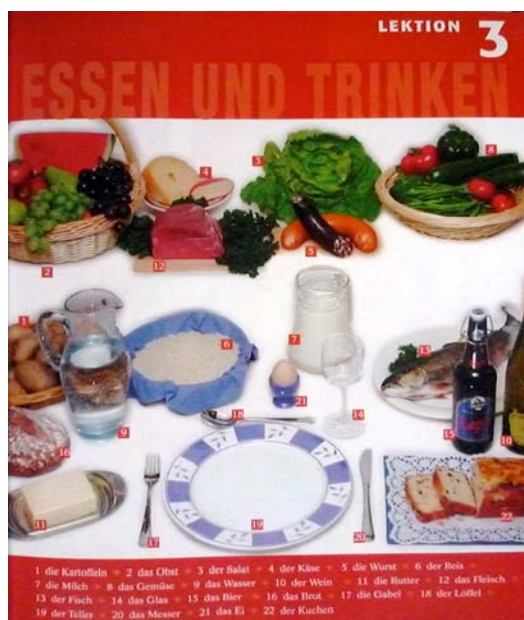


Imagem 25a

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 33



Imagem 25b

Fonte: *New English File Elementary*, p. 76

No que se refere ao valor de informação, a composição do *Themen aktuell 1* se apresenta estruturada no eixo vertical como um tríptico ideal-mediador-real. Apoiado na teoria de Kress e van Leeuwen, Unsworth (2001) reforça a ideia de que em materiais didáticos o topo contém a informação mais geral e conceitual de um determinado tema, enquanto a base

abriga informações mais concretas e específicas acerca desse mesmo tema, traduzindo, ampliando e ancorando-o em termos do palpável, observável. Em se tratando de um tríptico, temos, nessa imagem, o tema geral linguisticamente anunciado no topo, *Essen und Trinken* (Comida e Bebida), e suas partes constituintes especificadas – no total de 22 vocábulos – ao pé da página, na base. Esses dois polos entre o geral e o específico são mediados pelas representações imagéticas fazendo a ponte e atuando em sintonia com ambos os domínios.

Encontram-se aqui bem definidas três zonas composicionais complementares: a primeira, o nível do ideal (topo), com o objetivo de anunciar e introduzir o tema; a segunda, o nível do mediador (centro), com o objetivo de estabelecer o diálogo entre os dois polos e traduzir em imagens seus conteúdos linguísticos, e, a última zona, o nível do real (base), com o objetivo de especificar seus elementos constituintes. Reunidas, formam o todo composicional buscando atingir uma única meta: trazer à luz a opacidade do vocabulário alemão referente ao tema “Comida e Bebida”. Não à toa, a zona central do mediador, constituída por imagens fotográficas, ocupa uma área maior e mais expressiva do que as zonas dedicadas ao verbal.

No que diz respeito à saliência, as fotografias com alto grau de modalidade, ou seja, imagens bem próximas do real, que parecem não mentir sobre a forma tal como as encontramos na natureza, são por si só salientes. As faixas vermelhas situadas nas extremidades ideal (topo) /real (base) salientam o conteúdo verbal e, por sua vez, salientam as imagens contidas na zona do mediador. As cores e formas dos alimentos e dos objetos reproduzem cores e formas plausíveis e passíveis de serem encontradas em seu estado natural, pois, de acordo com os parâmetros da “realidade objetiva”, melancia é vermelha, leite é branco e alface é verde. Portanto, as cores atribuídas são aquelas que se pode esperar de cada coisa ou gênero alimentício, sem a intenção de provocar no leitor um estranhamento como aqueles que causam imagens do tipo “mais que real”. A saliência é mais provocada pelo vermelho, sobretudo da melancia, do tomate e da maçã, em contraste com o verde dos outros elementos circundantes. Além disso, dispostas quase linearmente e com tal assepsia sobre o fundo branco, alheias a outros elementos contextualizadores “poluidores”, as imagens assumem um aspecto tão real e palpável que chegam a parecer tangíveis.



Imagem 25a

Fonte: *Themen aktuell 1*, p.33

Considerando o fato de que a saliência também pode ser assumida por elementos cuja carga cultural nos remete a determinados povos, devemos registrar a representação dos embutidos e da cerveja com elevado grau simbólico na gastronomia alemã, a despeito dos outros elementos com menos carga cultural, ao menos aos olhos do leitor brasileiro um tanto familiarizado com tais aspectos. Embora estes não tenham sido especialmente salientados em relação ao tamanho, cor, definição ou perspectiva, a saliência dos elementos citados se constitui enquanto referencial de identidade do povo alemão. Neste caso, a linguiça e a cerveja, para o leitor brasileiro com algum conhecimento – ainda que estereotipado – sobre hábitos alimentares do povo alemão, costuma ter maior “peso” dentro do paradigma cultural que lhes é frequentemente compartilhado do que o arroz e o peixe, por exemplo. Há que se enfatizar, ainda, que a linguiça escura e a garrafa de cerveja diferenciadas – o tipo de linguiça, assim como a garrafa com tampa de porcelana e borracha, permitindo sua reutilização – reforçam esse peso, por não se tratar de bens de consumo característicos à sociedade brasileira.

Em relação à estruturação, há uma acentuada desconexão entre os elementos linguísticos e os imagéticos em termos espaciais: o verbal ocupa as zonas polarizadas e o não-verbal, a zona central. A forte estruturação se realiza na linha fronteira criada pelo contraste entre as cores vermelha, território do conteúdo linguístico, e branca, área do conteúdo

pictórico. O todo composicional encontra-se fortemente estruturado um em relação ao outro, isolando cada parte em seu universo: o topo anuncia o tema e o número da lição, o mediador detém as imagens pertinentes ao tema, e a base consiste em abrigar o verbal referente às imagens. Na configuração dado/novo temos o lado direito com a inscrição *Lektion 3*, anunciando a lição nova.

Na área central, destinada às imagens, não há a presença de linhas com o propósito de enquadrá-las, o que indica uma fraca estruturação a conectar os elementos composicionais, fortalecendo o senso de unidade em torno do tema: tudo que é representado aqui gravita em torno do comer e do beber. Alguns elementos se apresentam sobrepostos sem, contudo, deixar dúvidas sobre o espaço conferido a cada um deles, rotulados de 1 a 22, de forma aleatória, em uma clara referência ao conteúdo linguístico específico detalhado no nível do real.

Os limites de cada área são claramente definidos e não se fundem, ao menos na organização espacial. No entanto, ainda que apresente três zonas bem demarcadas em forma de tríptico vertical, o sentido de estruturação é rompido pelo leitor ao realizar a conexão e interação de seus elementos no nível semântico e pragmático.

O todo composicional, portanto, apresenta-se de forma simplificada, numa sequência lógica de 1, 2 e 3, de cima para baixo, obedecendo a ordem começo, meio e fim, ou, ainda, na nomenclatura de Kress e van Leeuwen, ideal-mediador-real. Essa orientação, contudo, é norteadada pela zona central do valor de informação, ou seja, a área do mediador, que atua como um conciliador, mediando o diálogo entre as zonas do ideal (topo) e do real (base) pela saliência que dela advém, decorrente do seu tamanho e do alto grau de modalidade das imagens, e, finalmente, pela fraca estruturação, o que confere aos seus elementos composicionais um sentido de unidade enquanto membros pertencentes a um mesmo grupo: o grupo de representações que significam comer e beber.

Por todas estas propriedades, a zona do mediador atua como ponto de partida cativando o olhar do leitor pelos sentidos que ele deverá construir.

Comparada ao *Themen aktuell 1*, a edição inglesa não apresenta uma unidade claramente definida no que diz respeito ao valor de informação. Nesse sentido, parece mais haver a coexistência dos diversos aspectos que lhe são próprios: dado/novo, topo/base, tríptico horizontal, tríptico vertical.

7
A **What does your food say about you?**

1 VOCABULARY food
a Look at the picture. Write the missing letters.
What did Laura have to eat and drink yesterday?
She had an apple.
b Food words are countable or uncountable.
Write the words in the correct column.

| countable nouns (singular or plural) | uncountable nouns (singular) |
|---|---------------------------------|
| an apple | some butter |

c p.155 Vocabulary Bank Food

2 GRAMMAR a / an, some / any
a In pairs, ask and answer.
1 How often do you go to the supermarket?
2 Which supermarket do you go to? Why?
3 Do you look at the food other people are buying?
Does it say anything about them?
b Match the people with the baskets.

1 2 3

Fast Food Frank Healthy Hannah Luxury Lucy

Imagem 25b

Fonte: *New English File Elementary*, p. 76

Ao tomarmos a dicotomia dado/novo, portanto a posição esquerda/direita, temos a predominância do verbal à esquerda e do não-verbal à direita, corroborando a teoria de Kress e van Leeuwen (2006), em que o elemento dado, conhecido, compartilhado ocupa o lado esquerdo da composição e o direito traz o elemento novo, inaugural, revelador. Assim, o linguístico é posto de forma a nos levar a crer que os leitores de língua inglesa já dominam estruturas sintáticas e formas discursivas mais complexas que vão além daquelas apresentadas no livro de alemão, o qual se restringe a nomear seus elementos de forma pontual como se fora um dicionário ilustrado. O novo inaugura o imagético em forma de ilustração e fotografia – uma mulher, gêneros alimentícios e alguns utensílios de cozinha, apresentados sobre uma superfície semelhante a uma mesa.

Em menor quantidade que os itens do material alemão (10 x 22 itens), os elementos pictóricos se encontram bem organizados e distribuídos e também devidamente numerados como os do *Themen aktuell 1*. A mesa “alemã” (entre aspas, considerando o conceito de cultura aqui adotado), visivelmente mais farta que a “inglesa”, se mostra mais rica e diversificada ao incluir salada, queijo, pão, leite, bolo e uma maior variedade de frutas e legumes, além de incluir bebidas alcoólicas, como o vinho e a cerveja. Por outro lado, a dieta retratada no material inglês, mais espartana, acrescenta o café, o açúcar, um biscoito e uma

banana, itens ausentes no material alemão. Em oposição aos gêneros alimentícios do *Themen aktuell 1*, os itens aqui representados mais parecem ter sido introduzidos para resolverem o aspecto gramatical dos substantivos contáveis e incontáveis (*countable and uncountable nouns*) do que mesmo oferecer suprimentos ao leitor do que poderia ser inferido como hábitos alimentares da sociedade representada no material de língua inglesa. Esta ideia pode ser reforçada independentemente de tomarmos essa imagem na forma dual dado/novo (esquerda/direita) ou como tríptico horizontal (dado/mediador/novo), uma vez que os itens verbais fracamente estruturados listados à direita da imagem – o tom violáceo das caixas vai esmaecendo até se fundir ao branco do papel, dando um sentido de continuidade – nos permite as duas possibilidades.

Assim sendo, qualquer que seja a forma considerada, as zonas composicionais linguísticas e imagéticas se integram com o objetivo de problematizar a questão do uso dos artigos *alan* e pronomes indefinidos *some/any*, comumente associadas ao vocabulário de comida e bebida, mais do que mesmo com a dimensão da aprendizagem dos vocábulos em si. Ainda seguindo esta linha de pensamento, os vocábulos listados de 1 a 10 do *New English File Elementary* são apresentados com uma lacuna no lugar da primeira letra, a ser preenchida pelo leitor, mais uma vez nos levando a crer que o mesmo já se encontra familiarizado com o vocabulário ora apresentado, diferentemente do leitor do *Themen aktuell 1*.

Podemos estabelecer a mesma relação com a zona central da página, ou seja, enquanto dado/novo, ao incluir o linguístico, ou como tríptico horizontal, se tomarmos isoladamente as três ilustrações. Enquanto dado, temos o linguístico em forma de perguntas ao leitor, assumindo que ele já dispõe de algum conhecimento prévio que o habilite a respondê-las. O novo, à direita, realizado na forma de ilustração, apesar de não estar diretamente ligado ao linguístico à esquerda – segundo as indicações dos exercícios, este estaria em uma relação direta com o exercício 2b, *Match the people with the baskets* (Ligue as pessoas às cestas) e não com 2a – aponta três perfis de consumidores, a partir de suas dietas: *Fast Food Frank*, (o que consome *fast food*), *Healthy Hannah* (a que consome alimentos saudáveis) e a *Luxury Lucy* (a que consome produtos sofisticados, exóticos e caros).

Na edição inglesa, o *novo* caracteriza tipos humanos – ausentes na página da edição alemã – a partir de seus hábitos alimentares, reforçados imagetivamente pelos elementos contextualizadores que compõem cada personagem: o hambúrguer, o refrigerante e a barriga protuberante, do *Fast Food Frank*; a maçã, a posição de Lótus e a boa forma da *Healthy Hannah*, e o espumante borbulhante, a caixa de bombons e o colar de pérolas da *Luxury Lucy*. Podemos perceber, através da presença dos personagens estereotipados, que o tratamento

dado ao tema ultrapassa os limites vocabular de “Comida e Bebida” da edição alemã, para os domínios de algo como “Você é o que você come”, em resposta ao título *What does your food say about you?*.

A partir desse tratamento, pode-se retomar o aspecto comentado na análise anterior de que o material inglês parece lidar com um público já iniciado na língua (Você já nos conhece), algo como o chamado “false beginner” (falso iniciante), enquanto o material alemão busca, ainda no nível vocabular, lidar com o público do “real beginner” ou o verdadeiro iniciante (Venha nos conhecer), aquele que de fato se inicia nos rudimentos da língua alemã.

Retomando os participantes na questão do valor de informação, os personagens *Frank/Hannah/Lucy* se adaptam aos moldes do tríptico horizontal, isto é, a configuração dado/mediador/novo. De acordo com essa estrutura, *Frank*, como elemento dado, representa um hábito alimentar bastante acessível e amplamente adotado na vida estressante moderna; *Lucy*, como novo, na extremidade direita, representa a sofisticação e extravagância de uma dieta para poucos, e *Hannah*, na zona do mediador, simboliza o eixo, o equilíbrio, o centrimento como resultado de uma dieta balanceada, aliada à disciplina. Esse tríptico horizontal se encontra diretamente associado ao tríptico horizontal situado na base, claramente evidenciado na proposição feita pelo exercício 2b *Match the people with the baskets* (“Ligue as pessoas às cestas”). As três cestas flagram os hábitos alimentares correspondentes ao perfil de cada personagem e completam a trilogia título/alimentação/tipo: “O que SUA COMIDA revela sobre VOCÊ?”.

Na relação topo/base da edição inglesa temos a fórmula linguística fixa, cujo conteúdo indica o número da lição, a seção (A, B, C e D), a estrutura sintática e sua realização condensada em um balão, uma coluna em que figuram os conteúdos relativos à gramática, ao vocabulário e a fonética, e, finalmente, o título em destaque, no *topo*. Na base dispomos do universo pictórico a instanciar o tema central *Food* (Comida).

Retomando Unsworth (2001), temos no topo o conceito, a abstração, realizado linguisticamente, e, na base, o fato concreto, observável em forma de imagens com alto grau de modalidade. As mesmas zonas no *Themen aktuell I* apontam semelhanças no topo, porém de forma menos complexa, uma vez que situa o leitor/aprendiz apenas quanto à indicação da lição e do título, e divergem na base, pois o primeiro realiza topo e base na forma verbal/não-verbal e o segundo verbal/verbal.

Feito esse percurso, podemos constatar os múltiplos caminhos sugeridos pelo *New English File Elementary* ao possibilitar mais flexibilidade, como um labirinto em que há

diversos trajetos, embora todos com saídas diferentes, orientados para o mesmo destino: o aprendizado dos substantivos contáveis e incontáveis e seus correspondentes artigos e pronomes, através do vocabulário de comida e bebida. Portanto, o vocabulário aqui é o meio para se chegar ao fim, que é a assimilação do conteúdo gramatical.

Em sua realização na forma de tríptico vertical, o material alemão, no quesito valor de informação, parece sugerir um único caminho menos flexível, porém mais seguro e claro a ser percorrido. Com isso, parece querer nos informar que nesse trajeto o objetivo é uno e claramente definido: aqui aprenderemos as coisas e seus nomes no campo da alimentação.

Na questão da saliência, assinalamos a coexistência da técnica fotográfica, na representação de alimentos, e ilustrativa, na representação de tipos humanos, presentes no *New English File Elementary*. Ausentes no material alemão, os tipos humanos caricatos do material inglês transcendem a instância vocabular ao se assumirem como adeptos de uma dada cultura alimentar. Essa presença e contextualização conferem-lhes saliência na perspectiva do gênero ilustrativo, da cor e da cultura, quer seja no próprio ambiente composicional e/ou à luz do contraste com o material alemão. A predominância de tons alaranjados se destaca sobre a página branca e alguns contornos violáceos a definir os limites da página ressaltam as imagens. As ilustrações se utilizam basicamente dos mesmos tons, porém salientam o vermelho e o azul como um recurso a mais na caracterização de seus personagens. Os “extravagantes” *Fast Food Frank* e *Luxury Lucy*, representados em vermelho nas extremidades do tríptico, contrastam com a “plácida” *Healthy Hannah*, em azul, no centro, e o que de mais simbólico estas cores possam representar na esteira do mencionado.

Salientes também são os produtos os quais se encontram em cestas que mais parecem as de supermercados. Os produtos industrializados, com suas embalagens coloridas, brilho e alto grau de modalidade, conferem à edição inglesa um diferencial que ostenta a presença de uma dieta industrializada globalizada, não assinalada na mesa do material alemão. É relevante notar que os produtos ostentam suas marcas e são expostos de maneira tal que o leitor possa registrá-las, como se fossem um anúncio. Esta atitude revela explicitamente, embora feito de forma dissimulada e sutil, a utilização do livro didático, para além de sua função didática, com o propósito marqueteiro de promover marcas.

Com exceção do vinho e da cerveja, em geral, a mesa do livro alemão parece retratar uma dieta mais caseira, saudável, ecologicamente correta e integrada aos moldes do *slow food*, tanto pelos produtos disponibilizados em cestas compostas a partir de fibra natural, bem como pela presença do prato e talheres a postos no centro, como um convite ao leitor à mesa.

A página do material alemão como um todo composicional se mostra mais sóbria, menos saliente, ao privilegiar a fotografia e excluir elementos lúdicos, como os tipos caricatos presentes na página do material inglês.

Em termos de estruturação, o *Themen aktuell 1*, na forma de tríptico horizontal, isola as três áreas que o compõe de maneira bastante estanque. A zona do ideal localiza-se no topo delimitado pela faixa vermelha, a zona do mediador situa-se no centro, delimitado pelo fundo branco e o conteúdo imagético e, finalmente, a base, confinada pela faixa vermelha, reduto do linguístico. Fortemente estruturada, enquadra os elementos composicionais linguísticos e imagéticos dentro de seus limites, sem promover uma interação espacial entre eles.

O material inglês, por sua vez, pouco faz uso de linhas e contrastes tonais para delimitar suas zonas, o que a princípio parece denotar uma fraca estruturação devido à ausência ostensiva desses recursos. No entanto, a presença de diversos quadros – e aqui me refiro aos quadros verbais e não-verbais, isolados entre si pelos espaços brancos do papel – caracteriza uma estruturação mais fortemente marcada que a do material alemão, com três zonas apenas. A contar pelo número de quadros de imagens, o material alemão apresenta um único grande quadro centralizado, enquanto o inglês fragmenta seu espaço composicional em pelo menos oito quadros menores. O pouco uso de linhas e a cor violácea esmaecida em um efeito *degradée* suavizam os efeitos da forte estruturação, ao contrário da sensação promovida pelo contraste vermelho/branco da página fracamente estruturada da edição alemã. Sendo assim, o material alemão se apresenta mais coeso e fluido graças ao seu todo composicional mais fracamente estruturado do que o todo composicional fortemente estruturado do livro de inglês.

A exemplo das imagens anteriormente analisadas no tema “Primeiros contatos”, o todo composicional da página do *Themen aktuell 1* aponta para significações da ordem do coletivo e uno, ao passo que o todo composicional do *New English File Elementary* fomenta o sentido do individual e da fragmentação. Nesse sentido, o material alemão, ao se utilizar de tais recursos, parece querer arrebatar e arrebanhar seus leitores, os verdadeiros iniciantes, no afã de estabelecer um diálogo menos truncado e mais transparente com eles. Nessa tentativa, os seus produtores parecem se empenhar na difícil tarefa de tentar desconstruir – ou ao menos, minimizar – do imaginário popular o mito de que o “alemão é uma língua difícil”. Afinal, não é de hoje, pelo menos entre os leitores brasileiros, que pesa sobre o processo de aprendizagem da língua alemã a crença de ser esta uma missão quase impossível.

aktuell 1, o índice de conteúdos na seção vocabulário no topo da página indica o tópico *free time activities* (passatempo). As implicações daí decorrentes serão comentadas mais adiante.

Considerada a categoria do valor de informação, a versão alemã traz o título em fonte maior que as utilizadas nas zonas do topo e central e o situa na zona da base em toda a extensão horizontal da página. Como já apontado nas análises anteriores, essa zona se caracteriza por ser reduto do que deve ser tomado como real, concreto, palpável, realizando, finalmente, o sentido da informação “prometida” ao longo do todo composicional.

Composto por um único sintagma nominal, *Freizeit*, o título resume e concretiza verbalmente a expectativa do leitor, que vai sendo criada através das imagens contidas no topo, centro, até os limites da base que o antecede.

Tomada sob a perspectiva do todo composicional, a página parece ocupar seu espaço à semelhança de um tríptico vertical, no qual se distinguem três zonas: topo-centro-base, correspondentes às significações ideal/mediador/real, em que figuram no topo à direita a indicação da lição 4 (*Lektion 4*) em um retângulo vermelho; as imagens que vão do topo, permeiam o centro e alcançam a base, e por fim, como já mencionado acima, o título na extremidade inferior, base. Na região do topo (ideal) figuram apenas no canto à direita a inscrição *Lektion 4* (Lição 4), enquadrada em um retângulo vermelho, e na zona da base (real) o título em azul, a contrastar significativamente com o azul do fundo da página. Embora plausível, e devendo ser considerada, essa configuração perde em importância para outra, ao menos quando perscrutada.

Desta feita, ainda que o todo composicional se assemelhe a estrutura de um tríptico vertical, a zona de maior peso cabe às imagens com suas respectivas “legendas” e relegam a um segundo plano o conteúdo da base (*Freizeit*) e a um terceiro, o do topo (*Lektion 4*). Em outras palavras, ao elencar o imagético como a informação central ocupando a zona topo-centro-base, a área do título, embora bastante significativa, realiza o sentido *Freizeit* submetido aos sentidos realizados pelas doze representações visuais, processos que instanciam atividades de lazer. São as imagens que, ao atrair o leitor, traduzem e realizam semanticamente o título e não o contrário, levando-o a inferir o que o título possa querer suscitar.

Em uma espécie de crescendo, ou seja, gradação, a informação essencial vai sendo construída e comunicada via elementos visuais, no caso fotografias, até culminar (paradoxalmente na base) com o título funcionando como um alicerce, uma fundação a condensar e elaborar o todo composicional visual de maior peso, tamanho e domínio.

Portanto, essa configuração, ao priorizar o imagético em quase toda a extensão do espaço composicional, possibilita outros acessos à leitura que vão além do que seria um tríptico vertical. A forma como se encontra estruturado o todo composicional, ao tratar o tema *Freizeit* (Lazer), permite mais liberdade diante das categorias do valor de informação, possibilitando ao leitor ao menos três trajetos de leitura: um percurso no segmento vertical, um no sentido horizontal e outro de característica circular, do centro para as margens.

Seguindo o primeiro trajeto, o todo composicional estruturado simetricamente ao longo do eixo vertical, tem forma semelhante à de três trípticos verticais – refiro-me a estes como semelhante, pois há, na realidade, nas três colunas “tortuosas” ou “sinuosas” quatro imagens, ou seja, um elemento a mais, além dos três que tipificam um tríptico. Nesta configuração, as colunas aqui alinhadas relacionam os processos referentes às atividades de tempo livre ou lazer através de fotografias com as seguintes inscrições, como demonstram a imagem e o quadro correspondente a seguir:



Imagem 26a

Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 45

| | | |
|---|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Faulenzen</i> (“flaustear”, ficar à toa) | <i>Schwimmen</i> (nadar) | <i>Musik hören</i> (ouvir música) |
| <i>Musik machen</i> (fazer música, tocar) | <i>Lesen</i> (ler) | <i>Surfen</i> (surfar) |
| <i>Volleyball spielen</i> (jogar voleibol) | <i>Tanzen</i> (dançar) | <i>Tennis spielen</i> (jogar tênis) |
| <i>Schlafen</i> (dormir) | <i>Fotografieren</i> (fotografar) | <i>Wein trinken</i> (beber vinho) |

Imagem 26a.1 – Quadro-resumo

Embora totalizem o número de doze, como também mostrará a análise seguinte, que versa sobre “Moradia” (Lição 5, *Wohnen*), as imagens se encontram distribuídas dentro do espaço composicional de forma menos alinhada, mais solta, sobrepondo-se, por vezes, uma sobre a outra, como se houvessem sido atiradas sobre uma superfície sem a menor preocupação em sequenciá-las. Postas assim, de maneira aleatória, sem uma ordem sequencial numérica e pelas atividades representadas – as fotos parecem retratar férias de verão – os constituintes visuais constroem mais um sentido ao tema “tempo livre”.

Ainda que submetidas ao universo imagético, no que diz respeito a sua função didática de nomear as atividades de lazer, o linguístico segue o mesmo princípio, guardadas as devidas proporções, de transitar “livremente” dentro do espaço composicional. Contribuem com esta noção também as legendas (processos), que mais parecem manuscritas em tirinhas de papel recortadas de maneira improvisada pela assimetria que demonstram. Em mais uma manifestação de flexibilidade e espontaneidade, o verbal segue o fluxo “livre” das imagens sem se confinar ao paradigma do valor de informação do topo (ideal) ou da base (real), da esquerda (dado) ou direita (novo), pois se posicionam ora na parte de cima, ora de baixo, do lado esquerdo, ou do lado direito e ainda, na quase totalidade dos casos (salvo no caso da atividade do *Surfen*), extrapolam os limites do enquadramento fotográfico.

Essa aparente “descontração” composicional ignora até certo ponto a rigidez sequencial e os limites da zona dedicada ao linguístico, como acontece, sobretudo, nas imagens que retratam gêneros alimentícios (Lição 3) e moradia (Lição 5), numeradas e segmentadas dentro de suas respectivas zonas verbais.

Na qualidade de quase trípticos verticais, não parece haver aqui dentre os elementos visuais de cada coluna uma hierarquia em termos de comprometer ou alterar o sentido do que

é ideal, mediador ou real. Os elementos visuais de uma coluna poderiam figurar em outra sem, no entanto, alterar o que é da ordem da significação do ideal (o idealizado), do mediador (o que faz a transição entre o ideal e o real) e do real (o concreto), pois o sentido do individual e coletivo será sempre o mesmo onde quer que figurem as representações. Não se quer dizer com isso, todavia, que não se construam significações a partir da escolha do espaço que essas representações ocupam. Isto seria invalidar o todo composicional, sobretudo a categoria do valor de informação e tudo que já foi dito sobre a mesma. Contudo, é importante ressaltar que, neste caso específico, o valor de informação pela forma “aleatória” e sinuosa como se deixa representar parece também construir significados ao “acaso” e com isso desautoriza excluir uma leitura em detrimento de outras. Cabe ao leitor então trilhar sua leitura da forma que melhor lhe convier. Creio, por esse motivo, não ser legítimo e digno de nota afirmar dentro dessa configuração, por exemplo, que as atividades da área do mediador (nadar, ler, dançar, fotografar) fazem uma ponte ou a transição entre os elementos da zona do ideal (ficar à toa, tocar música, jogar vôlei, dormir) e do real (ouvir música, surfar, jogar tênis e beber vinho). Negar esta possibilidade e forçar sentidos dessa natureza a tal estrutura, diante do explicitado seria reduzi-lo; como também fazer o inverso seria negar sua estrutura semelhante aos moldes de um tríptico ideal-mediador-real. Portanto, isso implica dizer que em termos do valor de informação da composição em questão o leitor está autorizado em sua leitura a tomar esta ou a(s) via(s) que mais lhe proporcione sentidos. A forma como se dá o todo composicional do tema *Freizeit*, o abona a prosseguir a leitura e perseguir os sentidos como ele os pretender.

Para ilustrar melhor o que acaba de ser dito, vale a comparação entre a leitura do tríptico vertical do tema alimentação, Lição 3 do *Themen aktuell 1*, em que as três zonas *ideal*-mediador-real realizam seus significados tal qual preveem suas especificidades, em conformidade com o que defendem Kress e van Leeuwen (2006).

Portanto, assim como o “tempo livre”, o espaço composicional através de suas representações visuais se encontra ao bel-prazer do leitor – naturalmente, dentro do que se compreende por livre nos limites impostos pelo livro didático – fazendo jus ao tema proposto.

Partindo para o segundo trajeto, o valor de informação se caracteriza no mesmo formato do quase tríptico descrito acima, porém agora seguindo a vertente horizontal. Nesse sentido, pode-se mesmo falar em quatro trípticos horizontais, em que se pode sequenciar, também de maneira sinuosa, três imagens no sentido esquerda/direita. Mais estruturado de acordo com o paradigma do valor de informação, esse percurso configura a estrutura dado/mediador/novo e, tal qual a abordagem anterior a respeito do primeiro trajeto, seus

elementos visuais poderiam transitar entre as três zonas, sem que isso acarretasse em re-significações dignas de menção.

Tomando por exemplo as três primeiras representações, dentro da configuração dado/mediador/novo, os processos *faulenzten/schwimmen/ Musik hören* (ficar à toa/nadar/ouvir música) ou *schwimmen/Musik hören/faulenzten* (nadar/ouvir música/ficar à toa) e outras combinações do tipo, parecem não ter importância significativa quando pensamos em um desses processos ocupando ora a zona do mediador, do dado ou do novo. Embora se encontrem contextualmente interligados pelo conteúdo do tema *Freizeit*, cada um realiza sua carga semântica de forma isolada e parece não contribuir significativamente, neste caso, com os possíveis sentidos do valor de informação. Afirmar, por exemplo, que “ficar à toa” é o elemento novo, “nadar” é o mediador e “ouvir música” é o dado, e atribuir aos outros elementos composicionais estes mesmos valores, pouco ou quase nada valida a análise.

Por outro lado, a situação difere, quando se tem uma composição imagética ou linguística em que a produção de sentido(s) depende da posição de seus elementos e cuja mobilidade é determinada pelo sistema semiótico ou linguístico que os rege: por exemplo, uma história em quadrinhos e similares, em que a sequência fixa é necessária à construção de sentidos, ou na estrutura linguística do título *Shopping – men love it*, a ser analisado em breve, em que os sintagmas nominal e verbal obedecem a ordem do sistema linguístico da língua inglesa.

Nos casos citados, o valor de informação novo/mediador/dado sugere sentidos que, dentro de uma concepção de leitura visual como volume adotada neste trabalho, não devemos deixar que nos escapem.

Finalmente, o último percurso considerado, move-se no sentido de dentro para fora, compondo a estrutura visual centro/margem. Aqui os elementos centrais são as representações dos processos *ler* e *dançar* e todos os outros gravitam em torno destes como satélites, o que os caracteriza como marginais ou periféricos. Mais uma vez, a exemplo do que já foi discutido em relação aos outros percursos, essa composição, ainda que estruturalmente, de acordo com a teoria da Gramática Visual, possa ter o valor de informação centro/margem, pouco nos oferece quanto aos sentidos que daí poderiam decorrer: os elementos centrais enquanto processos ler e dançar, não se sobressaem em relação aos periféricos e nem tampouco os submetem à condição de elementos marginais, pois, do ponto de vista do significado, eles se equivalem. Não há, portanto, uma hierarquia que estabeleça com que estes processos e não outros, uma vez que defendida a escolha por uma composição aleatória, se tornem centrais e os outros periféricos.

Todas essas possibilidades de percurso de leitura, como já discutido acima, não pretendem invalidar a teoria do valor de informação, mas tão somente apontar que, neste caso específico, o todo composicional, pelo formato “aleatório” do qual se apropriou, também deixa os leitores, até certo ponto, à toa e livres (dentro do que o sistema composicional do livro didático nos permite), pois nos leva, enquanto categoria do valor de informação, a entender que todos os trajetos e processos são igualmente relevantes e significativos dentro do todo composicional que dá sentido ao tema “Lazer”.

Há, ainda, além dos três percursos já mencionados, um outro trajeto, alheio aos padrões do valor de informação expostos até então: um trajeto aleatório, construído conforme o olhar de cada leitor, que coadune com o próprio tema em que cada indivíduo é livre para fazer do seu tempo suas escolhas e se mover dentro do seu espaço como bem desejar. É este o significado que o leitor deve depreender, seja qual for a direção tomada.

Ao lidar com multiletramentos na perspectiva do ensino, Unsworth (2001, p. 107) afirma que, em textos escolares, configurações do tipo dado/novo estão mais de acordo com a progressão de leitura na direção esquerda/direita do que as de natureza topo/base. Como se sabe, esse é o trajeto de leitura ao qual somos direcionados no mundo ocidental. Na sequência topo/base, portanto, o autor, baseando-se em Kress e van Leeuwen, afirma que frequentemente será a “saliência de imagens concretas” na base (real) em oposição ao texto verbal e imagens abstratas ou conceituais contidas no topo (ideal) o aspecto que influenciará os leitores a adotarem tal percurso de leitura. Isso quer dizer que, quando a informação no plano do real realiza de forma concreta o conteúdo abstrato da região do ideal, ela se torna mais saliente.

Abordando a questão da saliência na página *Freizeit*, o conjunto representado pelo gênero visual fotografia enquanto representações naturalísticas com alto grau de modalidade, já são por si só salientes em relação ao topo (*Lektion 4*) e a base (título: *Freizeit*).

De acordo com os marcadores de modalidade (saturação, diferença e modulação de cores), as fotografias vão do tom mais claro (branco) ao mais escuro (preto); as cores variam entre o azul, o verde, o rosa e a modulação é sentida entre os tons de azul do fundo, do título e o azul das imagens. Há em grande parte das fotos elementos de contextualização suficientes para identificar o ambiente em que se encontram seus participantes e o que fazem: a água para nadar, o violão para tocar, a câmera para fotografar e assim por diante. A saliência ocorre também no nível da representação de seres humanos, através dos quais detalhes pictóricos – expressões da face, movimentos dos corpos, cabelos ao vento – são postos em evidência.

Em termos de profundidade, a noção de perspectiva varia, porém é sentida em todas as imagens, salientando os participantes, geralmente em primeiro plano.

A presença da luz natural ilumina sobretudo as fotos que instanciam as atividades exercidas ao ar livre e, atuando conjuntamente com o brilho, as fotos representam os seres, as coisas e circunstâncias dentro da realidade objetiva em oposição ao aspecto “mais que real”.

Além desses marcadores, o tamanho das fotos, a sua estrutura “aleatória” e os movimentos desempenhados pelos seus participantes (o que nada, o casal que dança, o(s) que surfa(m), jogam vôlei ou tênis etc.) em função de seus *processos* (nadar, dançar, surfar, jogar vôlei ou tênis), contribuem para a saliência dessas imagens.

Naturalmente, numa visão micro, rivalizam ou competem entre elas na questão da saliência, imagens com maior diferença de cores e luminosidade – ler *versus* jogar vôlei ou ouvir música *versus* dormir – entre as que denotam movimento ou ação e as que sugerem descanso – tocar música/dançar/surfar/ jogar vôlei e tênis *versus* ler/ficar à toa/dormir, para citar algumas, e por outras questões acima relacionadas que dizem respeito aos marcadores de modalidade e todas as outras categorias que fazem a metafunção composicional.

Há ainda, no campo do verbal, as legendas em branco com fontes pretas que chamam a atenção para cada processo. Como já mencionado, por esses atributos e pela função didática que desempenham, ganham certa notoriedade, ou seja, se tornam mais visíveis e salientes do que a área do topo e da base.

No que tange aos elementos com mais ou menos carga cultural, não parece haver um destacamento de uma ou de outra atividade como uma referência que signifique para o leitor algo como constitutivo da expressão cultural do que se poderia supostamente pensar como de povos de origem alemã. Com exceção de ler e beber vinho, talvez, comumente atribuído como atividades de lazer desses povos, as outras surpreendem pelo que significam, pois das doze atividades representadas apenas três são instanciadas em um contexto *indoors*, isto é, em um ambiente fechado. O referencial de lazer aqui representado é traduzido visualmente na forma de atividades feitas ao ar livre, na natureza banhada pela radiação solar e, de preferência, com muito movimento. O tempo livre alia-se dentro do “solto” espaço composicional, sobretudo a noção de liberdade, movimento e temperatura em alta. Não há nas imagens nenhuma atividade associada ao significado de lazer em que esteja pictoricamente representada a relação lazer e inverno. Pode-se, naturalmente, fazer a ligação das atividades ambientadas entre quatro paredes – ler, tocar e ouvir música – como sendo desempenhadas em um período de baixas temperaturas, porém, não há manifestações visuais que possam “textualmente” validar essa probabilidade.

Vale notar ainda que, apenas três das doze representações denotam a presença de mais de um participante no desempenho de suas atividades – os que jogam vôlei, dançam e os que bebem vinho – imprimindo aos participantes das outras representações um sentido de individualidade em contraposição ao de coletividade.

Essa ideia de individualidade permanece e se estende à categoria da estruturação. As fotografias fragmentam o todo composicional em termos espaciais em doze zonas distintas, bem como a partir de seus conteúdos representacionais. Condicionadas a esses parâmetros, cada quadro, mesmo sem apresentar o rigor de linhas demarcatórias, preserva seu senso de individualidade e independência com base naquilo que busca representar.

Nesse sentido, se estabelece uma forte estruturação em que cada elemento visual existe por si mesmo. Por outro lado, parcialmente separadas pelo fundo azul do papel, os quadros se tocam e se sobrepõem uns aos outros, remetendo à ideia de uma colagem ou de um mosaico. Nessa perspectiva, a estruturação se enfraquece e os doze quadros se interligam, se conectam, se integram na formação de um único quadro com o objetivo de significar o quadro maior: *Freizeit*.

O elemento verbal no topo se apresenta fortemente estruturado, enquadrado dentro do retângulo vermelho, destoando do todo composicional em que a presença dos tons de azul domina, evidenciando o lugar de cada um. Em oposição, a base composta pelo título apresenta uma fraca estruturação. Na ausência de linhas ou faixas delimitatórias, a fonte azul do título *Freizeit* se apoia no fundo igualmente azul, com uma leve nuance de tom mais escuro, *ton sur ton*, integrando-se como elemento visual fracamente estruturado, portanto fortemente conectado ao todo significativo. Diferentemente estruturadas, contudo na mesma esteira do mencionado sobre o título, as legendas na área do centro se juntam a cada quadro como mais um elemento visual, ampliando e fortalecendo o sentido de conexão, fragilizando, ao mesmo tempo, o que do ponto de vista formal se caracterizaria como uma estruturação forte.

Retomando a categoria do valor de informação para estabelecer a relação com o material didático de língua inglesa, o livro *New English File Elementary*, ao contrário da composição de ordem mais aberta e solta promovida pelo *Themen aktuell 1*, se define básica e prioritariamente no sentido esquerda/direita.

4 B Shopping – men love it!

Do you like shopping? Yes, I love it.

1 LISTENING

a Do you like shopping? Tick (✓) the things you like buying. Tell a partner.

clothes
food
CDs and DVDs
books
presents

I like buying clothes. What about you?

b Make a class survey for men and women.
The women like buying clothes, the men like buying clothes.

c Listen. Match dialogues 1–4 with the pictures.

d Listen again. Complete the sentences with a verb.
trying on buying shopping going

1 I **love** to clothes shops with my girlfriend.
2 I **don't like** For clothes.
3 I **love** clothes, music, books, food – everything.
4 I **like** clothes with my friends.

2 GRAMMAR like + (verb + -ing)

a Look at the highlighted verbs in 1d. Complete the chart.

| | | |
|-------------------|------------------------|----------------------------|
| buy clothes | try on clothes | go shopping with my family |
| shop on Saturdays | go to big supermarkets | |

I love buying clothes.

b p.128 Grammar Bank 4B. Read the rules and do the exercises.

c Make true sentences with like, don't like, love, or hate. Compare with a partner.

buy clothes try on clothes go shopping with my family
shop on Saturdays go to big supermarkets

I love buying clothes.

A **B** **C** **D**

Imagem 26b

Fonte: *New English File Elementary*, p. 42.

Como já suscitado nas análises anteriores, esta configuração constrói significações entre o dado/familiar e o novo/não-conhecido.

Abaixo da região do topo (ideal), cuja estrutura padronizada já foi detalhadamente discutida, o espaço composicional define e preenche quase simetricamente as suas zonas esquerda, com o conteúdo verbal, e direita, com o não-verbal.

O dado inclui duas áreas de atividades, sendo a primeira de escuta (*listening*) e a segunda de gramática (*grammar*), subdivididas em até quatro exercícios *a*, *b*, *c* e *d*.

O novo traz à direita quatro imagens do gênero ilustração marcadas como *A*, *B*, *C* e *D* e servem ao exercício *c* da escuta com o objetivo de fazer a correspondência entre o que se escuta e o que se vê.

Entre todos os exercícios, este é o único a manter uma relação de interdependência entre o discurso verbal e o texto imagético. Todos os outros da região do dado, não se vinculam a região do novo, podendo inclusive ignorá-los da perspectiva da necessidade para a execução dos exercícios propostos.

Nesse sentido, a separação é bastante clara: o volume linguístico se concentra na região do dado, enquanto o volume visual se concentra na região do novo. Tal configuração dá prosseguimento ao sentido que vem se confirmando em análises precedentes, de que o

linguístico parece não consistir em novidade para o leitor iniciante/iniciado na língua inglesa, e, conseqüentemente, pouco lhe parece opaca.

A área imagética, por sua vez, se apresenta na zona do novo e inaugura, sobretudo, o sentido da ilustração C, anunciado pela estrutura linguística “homens amam (Compras)!” , situada também na mesma área direita dentro da estrutura frasal, ou seja, do novo. O sintagma nominal *Shopping*, posto na área do dado (esquerda), é tido como conhecido e se deixa representar na região do novo (direita) por todas as ilustrações em torno do significado “Compras”.

Portanto, nessa relação dado/novo a estrutura frasal do título e as ilustrações ocorrem dentro do mesmo padrão esquerda/direita de ambos os volumes verbal e não-verbal.

Ainda no que concerne à categoria valor de informação do material inglês em relação ao de alemão, há que se comentar as posições dos títulos e suas estruturas sintáticas em termos de construção de sentidos.

Enquanto o livro de alemão traz o tema “Lazer” para o plano do real (base), o de inglês “*Shopping - men love it!*”, o situa no ideal (topo), corroborando respectivamente com a noção do concreto em oposição ao idealizado. Seguindo essa orientação, o sentido de lazer no material de alemão é amplo (doze atividades) e parece constituir uma realidade básica e necessária a qualquer ser humano: os participantes do contexto alemão são representados por seres de ambos os sexos e diversas faixas etárias, não importando quem faz, mas o que é feito, ou seja, o processo em si. Tanto é assim, que o verbal reforça essa ideia nomeando cada um deles.

O material de língua inglesa constrói o sentido de lazer através de uma única atividade (*shopping*) e ainda de forma idealizada, ao atribuir o prazer de ir às compras ao sexo masculino, contrariando o que diz o senso comum sobre homens e compras. Essa situação pode ser confirmada sobretudo na ilustração D, em que o entusiasmo expresso pela participante feminina contrasta visivelmente com a insatisfação e apatia do participante masculino ao acompanhá-la nas compras. As ilustrações A e B reforçam esse argumento, através das representações de participantes femininas, cujas expressões faciais denotam satisfação, quer seja na compra de um vestido em uma loja de roupas ou de gêneros alimentícios em um supermercado.

Nesta versão do *New English File Elementary* o referencial de lazer ou passatempo se constrói em torno da atividade de “Compras” e de um único participante, “os homens”, representado aqui por um tipo carregado de sacolas (ilustração C), cuja atitude diante das compras é inversamente proporcional àquela do tipo cabisbaixo da ilustração D.

Como já apontado no início da análise dessas imagens, a forma como se expressam os temas em uma e outra edição através das imagens não se equivaleriam. Contudo, o título no livro de alemão, *Freizeit* (tempo livre, lazer, passatempo), encontra equivalência no termo *free time activities* (tempo livre, lazer, passatempo), de acordo com o índice de conteúdos na seção vocabulário do livro de inglês.

Assim, confrontadas as duas composições, surge um dado sociocultural que nos fala dos diferentes sentidos que uma prática social, através de suas representações, pode adquirir quando produzida em contextos culturais dispares: “lazer” não significa na cultura do *Themen aktuell 1* o mesmo que na cultura expressa no livro *New English File Elementary*. Para a primeira, o sentido de lazer se traduz em diversas atividades atribuídas a diversas pessoas em diversos locais. No contexto do livro de língua inglesa, lazer se reduz a uma única atividade e está atrelada sobretudo ao universo masculino. Isso traz implicações para o leitor no que diz respeito às práticas sociais de um determinado grupo, pois, como já discutido, a forma como concebemos o mundo através de suas representações – verbais e não-verbais – guarda marcas históricas, sociais e culturais. É esse tipo de desnaturalização que, seja qual for o lugar do leitor (o aluno, o professor, o profissional das artes visuais, enfim, o leitor “natural”), deve buscar inserir em sua prática via letramento visual.

No que tange à estrutura sintática do título, a exemplo dos anteriores dessa mesma edição, este também ultrapassa a questão vocabular do livro de língua alemã e constrói sentidos da ordem de uma chamada. Neste caso específico, o enunciado deseja atrair a atenção do leitor para um fato que merece ser chamado a atenção, nos moldes de uma advertência “pare, olhe e veja!”. O sintagma nominal *Shopping*, seguido de um travessão, sugere uma pausa (pare e olhe), e a sentença *men love it!*, pontuada com um sinal de exclamação em tom de interjeição (veja!), demanda do leitor um novo olhar sobre o fato que parece ser um tanto inusitado – “homens amam! (compras)” – atividade esta, como já referido, comumente creditada ao universo feminino. Portanto, o sentido construído pelo título desconstrói essa crença e nos leva a crer que leitores do material inglês, no estágio elementar, já se encontram, linguisticamente falando, suficientemente hábeis para lidar inclusive com os diferentes níveis de complexidade das significações que ora produzem seus títulos.

As imagens, por sua vez, com exceção da ilustração C, em nada corroboram para o significado de que homens encontrem prazer nas compras. Muito ao contrário, pelas representações feitas, elas mais prestam um desserviço ao sentido de que o linguístico

objetiva soerguer, o que mais uma vez reforça a ideia de um leitor mais competente linguisticamente para lidar com mais esta dificuldade.

No quesito saliência, as páginas dos livros em questão concorrem em termos visuais entre as fotografias do *Themen aktuell 1* e as ilustrações da edição inglesa. Por todos os itens dos marcadores de modalidade já referidos, pelo maior número de imagens (doze fotografias), pela disposição “aleatória” que assumem e movimentos expressos por seus participantes, o todo composicional do *Themen aktuell 1* talvez pudesse sugerir mais saliência do que as quatro ilustrações do universo imagético do *New English File Elementary*.

Contudo, pela forma como competem entre si dentro do espaço composicional, as fotografias acabam por se confundir umas com as outras, insinuando o formato de uma colagem, um mosaico ou um tapete tecido com cores diversas sobre um fundo azul. A modulação da cor azul dá o tom mais sóbrio ao todo e integra os elementos composicionais em um sentido de continuidade para “menos”, o que os arrefece na categoria da saliência quando confrontados com o todo composicional do *New English File Elementary*.

As ilustrações do material de língua inglesa ganham notoriedade primeiramente pelo seu tamanho e por não disputarem entre si o espaço composicional. Ao ocupá-lo de forma ordenada na porção esquerda da página, não rivalizam com o setor verbal e assim garantem um lugar de destaque enquanto texto visual. Embora não se sobressaíam como representações naturalísticas, ganham saliência, sobretudo pelos seguintes marcadores de modalidade:

1. O nível de *saturação e modulação de cores* do plano de fundo em tons gris, oscilando entre o preto e o branco, que faz saltar através da *diferença de cores* o espectro cromático dominado pelas cores amarela, vermelha e azul;
2. A *contextualização*, que ao se resumir ao essencial e por ser pouco articulada, traz ao foco os *participantes* como elementos centrais de seus quadros;
3. As *representações* dos *participantes* se reduzem à economia de traços e *profundidade* básicos, suficientes para lhes dar o volume necessário para que “cresçam” dentro do todo composicional em relação ao que não precisa ser salientado;
4. A *iluminação* e o *brilho* ocorrem de forma bipolar entre a pouca luz destinada aos elementos de contextualização ao fundo até a máxima presença de luz que recai sobre os participantes.

Portanto, diante do que acaba de ser descrito, pode-se afirmar que, levando em consideração o todo composicional de ambos os materiais didáticos, a tônica selecionada por

seus produtores incide sobre aspectos diferentes: no livro de inglês são os participantes os elementos visuais salientados e, proporcionalmente, a saliência do livro de alemão recai sobre as atividades, ou seja, os processos. Em termos sistêmico-funcional são salientados, respectivamente, os elementos que respondem à questão *quem?* e *faz o quê?* Neste último, a descrição verbal, identificando cada um dos *processos* reforça a saliência.

Em relação à última categoria da metafunção composicional – a estruturação – o todo composicional do *Themen aktuell 1* se apresenta mais fragmentado do que o da versão inglesa, ambos em termos verbais e não-verbais. Incluindo todos os fragmentos, pode-se contar o número de 26 quadros: as fotografias (12), as legendas nomeando os *processos* (12), o retângulo vermelho com a inscrição *Lektion 4* (1) no topo e o título da mesma *Freizeit*, na base (1). Com exceção deste último, todos os outros se enquadram dentro do paradigma da estruturação forte, com as ressalvas já apontadas na análise da estruturação do livro em questão.

O *New English File Elementary* divide o espaço composicional prioritariamente em duas zonas: uma linguística e outra visual. O volume linguístico pode ser dividido em três quadros entre a região do topo/base: a do título contido na faixa de tom alaranjado e todos os elementos que ali se incluem; a do exercício 1 (*Listening*) e a do exercício 2 (*Grammar*). Entre esses três quadros, o primeiro, no qual se situam título e conteúdo da lição, é o que se mostra mais fortemente estruturado, delimitado pela faixa que retém até os seus limites todos os elementos já discutidos nas páginas até então analisadas, o que parece ser um conceito nesse material.

O volume visual se restringe a quatro ilustrações e o seu todo composicional totaliza o número de sete fragmentos ou quadros.

Seguindo essa lógica aritmética, a página *Freizeit* do exemplar alemão está mais condicionada à estruturação forte do que o livro de inglês: 26 contra apenas 7 quadros do último citado.

No entanto, tomados para além dessa lógica, em termos semânticos e funcionais os sete quadros do material de inglês denotam uma estruturação mais fortemente marcada.

A começar pelo título, o termo *Freizeit* se encontra mais solto, ao mesmo tempo em que amplia o seu significado, enquanto a estrutura frasal *Shopping- men love it!* está contida na área da faixa no topo e restringe seu sentido de lazer às compras e ao público masculino.

No que se refere à estruturação do visual, as ilustrações enquadradas em uma ordem sequencial (A, B, C, D) do topo até a base e separadas pelo branco do papel caracterizam a estruturação forte em relação à zona verbal e também na própria relação entre elas. Embora

conectados semanticamente pelo sentido do mesmo processo de “fazer compras”, cada quadro expressa participantes diversos em circunstâncias diversas, pois realizam sentidos segundo o exercício de escuta ao qual se vinculam.

Nesse sentido, há uma sequência a ser respeitada, seja como ora se apresentam, ou após sua reordenação em consequência de tal exercício.

Dentro dessa perspectiva, a forte estruturação adquire também uma característica funcional à medida que enquadra cada situação em sintonia com o áudio em que quatro diálogos devem ser ouvidos e relacionados às circunstâncias de cada quadro.

A página do material de alemão não se prende a nenhum exercício explicitamente proposto e o sentido de lazer se amplia com o número de atividades representadas pelas fotografias, pela forma aleatória de sua composição e pela ausência de algum elemento gráfico ou visual que condicione sua leitura a uma ordem numérica ou alfabética.

As ilustrações através do traço e linhas do desenho limitam os movimentos dos participantes, submetendo-os a uma estruturação forte. Pela maneira como estes se mostram estruturados, os movimentos parecem congelá-los como se fossem manequins expostos em uma vitrine. Tal noção é reforçada pelos elementos de contextualização, cujas linhas pouco articuladas estruturam e reduzem suas formas aos seus contornos e sombreamento prioritariamente em linhas que recortam quadros dentro de quadros: os espelhos da loja na ilustração A, o supermercado na ilustração B representado pelas fileiras de produtos, as placas indicadoras de seções (*sauce/pasta*, *tea/coffee*, *snacks/nuts*) o anúncio de ofertas (*special offers*), as vitrines e portas das lojas, bem como seus letreiros (*Milano Shoes* e *Taylor Jones*), as sacolas do consumidor na ilustração C e os ângulos do ambiente na ilustração D, indicando as paredes em oposição.

Contrariamente, as fotografias do *Themen aktuell 1*, sobretudo as que flagram seus participantes em “pleno movimento” – nadar, tocar música, surfar, jogar vôlei, dançar e jogar tênis – sugerem a continuidade do quadro como se após um viesse outro e mais outro, levando o leitor a antever uma cena em movimento até a sua completude.

Assim sendo, embora menos fragmentado a estruturação do *New English File Elementary* leva ao sentido do individual e o particulariza na esfera de uma atividade e de seus participantes. Por outro lado, o *Themen aktuell 1*, mais fragmentado, fomenta o sentido do coletivo ao ampliar o sentido de lazer através de diversas atividades e sem dar ênfase a seus participantes.

4.3.4 Lar, doce lar

As últimas imagens do *corpus* a serem analisadas se referem à questão da moradia, respectivamente intituladas *Wohnen* (Moradia), no *Themen aktuell, 1* e *A house with a history* (Uma casa com uma história), no *New English File Elementary*.



Imagem 27a
Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 57

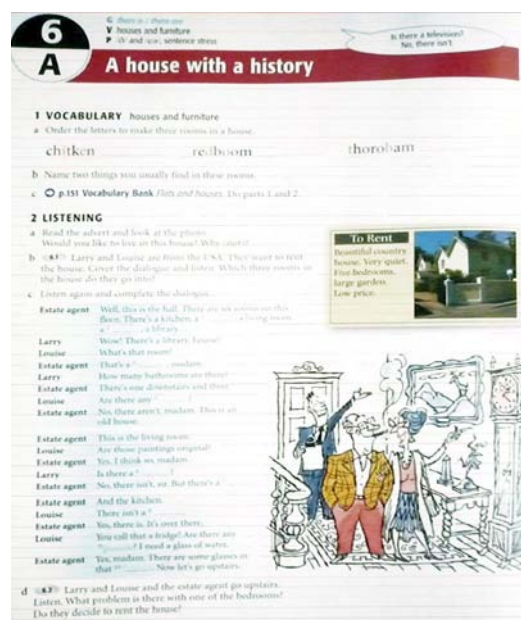


Imagem 27b
Fonte: *English File Elementary*, p. 64

Ao focar o tema moradia, o tratamento composicional do livro *Themen aktuell 1* (Imagem 27a), em relação ao valor de informação, parece seguir os moldes do tema da Lição 3, “Comida e Bebida”, ocupando seu espaço composicional semelhante à forma de um tríptico vertical, no qual se percebe três zonas distintas: ideal/mediador/real. No entanto, observado mais atentamente, na região do ideal (topo) lê-se apenas no canto à direita a inscrição *Lektion 5* (Lição 5) enquadrada em um retângulo roxo. Ao contrário da imagem anterior, cuja zona do ideal anuncia número da lição e título (*Lektion 3, Essen und Trinken*), a região do ideal (topo) nesta imagem contém apenas o número da lição, *Lektion 5*, enquanto o

título *Wohnen* (Moradia) encontra-se na região do real (base) e à direita, ocupando a posição do novo, do conteúdo inaugural a ser aprendido.

Aparentemente irrelevante, o deslocamento do título para a base enfraquece a noção de tríptico vertical, pois transfere a um plano mais “down-to-earth”, ou seja, mais “terreno” na nomenclatura de Kress e van Leeuwen (2006, p. 187), o termo que traduz a essência do conteúdo a ser tratado na lição: “Moradia”. Assim sendo, ainda que o todo composicional se assemelhe a estrutura de um tríptico vertical, as zonas de maior peso, respectivamente não-verbal e verbal, favorecem a estrutura díptica do valor de informação ideal/real. Portanto, essa configuração privilegia de forma ostensiva o imagético na zona do ideal (topo) e o linguístico no espaço do real (base) delimitado pelo termo *Wohnen*, separando as duas áreas distintas dentro de seus papéis e especificidades. A ênfase no imagético em diversos níveis ocupando quase todo o espaço composicional atrai o leitor para seus quadros na tentativa de dirimir dificuldades e de lograr uma leitura bem-sucedida na língua alemã.

O espaço reservado ao imagético se dá através do gênero visual fotográfico representando partes da casa, enquanto o domínio do linguístico fornece em sua base o tema e os elementos verbais referentes ao vocabulário sobre o qual a lição se debruçará em suas seções subsequentes.

As representações visuais retratando partes da casa estão dispostas em número de 12, seguindo a numeração em ordem crescente, e sugerem um percurso pela casa em movimento descendente, do topo para a base, no sentido esquerda/direita. Ao seguir esse trajeto, o leitor vai se familiarizando com uma disposição arquitetônica interna, quase sempre peculiar ao modelo arquitetônico europeu: os quartos se situam no andar mais alto, o(s) piso(s) intermediário(s) normalmente abrigam sala de estar, cozinha, banheiro, corredor e escadaria, e o piso inferior, em nível subterrâneo, comporta o porão e uma espécie de oficina. Em termos de área externa, há ainda uma varanda e um terraço. A construção como um todo, em termos representacionais, através de seus doze cômodos, mobiliário e objetos, pode sugerir ao leitor um padrão de vida relativamente alto se comparado ao encontrado na média das famílias brasileiras.

As casas no território brasileiro costumam ser térreas e, via de regra, não dispõem de sótão, porão, escritório ou oficina. Além disso, a casa aqui representada apresenta um amplo espaço físico, cuja decoração inclui tapetes em vários cômodos, objetos geralmente encontrados em casas situadas em regiões de clima frio.

Os cômodos se apresentam bem aparelhados – o mobiliário e objetos suprem as necessidades de cada cômodo – permitindo disseminar a ideia entre leitores de menor poder aquisitivo de uma situação financeira tranquila e confortável.

Feita a relação ideal/real do valor de informação no que tange ao aspecto do design visual, configura-se nesse díptico a situação idealizada no topo e a situação concreta, prática, na base, estruturando e estreitando a relação não-verbal/verbal, com fins didáticos de realizar a aprendizagem do vocabulário das partes constituintes da casa.

É interessante observar, ainda, que nessa imagem, o todo composicional oferece ao leitor a possibilidade de adentrar em outra dimensão através do recurso da profundidade que o faz parecer um *voyeur* ao penetrar na intimidade da casa, tal qual flagrantes da vida real captadas por câmeras estrategicamente espalhadas. Os produtores parecem, assim, querer criar uma relação de confiança com o leitor, como se o dissesse “A casa é sua. Entre e sinta-se à vontade”. O leitor, ao se sentir “em casa”, dá início ao processo de construir sentidos a partir da língua, dos costumes, dos valores, das crenças, da cultura do outro. Nas palavras de Fairclough, é a contribuição do discurso para a “construção de identidades sociais, a construção de relações sociais interpessoais e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Tomado nessa dimensão, o díptico apresenta três níveis complementares em interação com o leitor, cuja realização se torna possível pelos recursos composicionais do jogo do claro-escuro e da perspectiva. São três planos: o de fundo, em tons avermelhados, pouco saliente, em que se vê a silhueta do cumeeiro da casa, parte de uma janela, o beiral do telhado e a chaminé; o primeiro, em oposição a esse fundo, sobre o qual destacam-se fotografias bem iluminadas, e um terceiro, que nos insere dentro da casa. Ao adquirirem esse relevo, as fotografias em alta definição e fortes contrastes cromáticos e tonais representam os elementos composicionais de peso maior no todo composicional e significativo. Sublinhadas pelo título *WOHNEN*, em branco, esse relevo causado pelas fotografias a saltar do fundo escuro lhes confere saliência dentro do contexto visual, situando o leitor na casa, conduzindo-o pelos seus cômodos.

No percurso pelos cômodos podem ser identificados elementos representacionais com maior ou menor carga cultural, com base no paradigma das práticas sociais do público brasileiro. Salientes são, portanto, aqueles com maior carga de densidade cultural, no caso os que parecem ser elementos comuns à casa aqui representada como supostamente se pode crer um lar alemão: o aquecedor e a balança no banheiro (foto 6), a sapateira no corredor (foto 9), a persiana externa na janela do terraço (foto 10), os equipamentos, ferramentas e objetos da

oficina (foto11) e do porão (foto 12), o colorido da flora do balcão (foto 4) e do terraço (foto 10). Pode-se acrescentar ainda a chaminé representada na imagem de fundo.

A presença de todos esses elementos composicionais sugere inferências de ordem sociocultural que podem ser relacionadas respectivamente ao tipo de clima (aquecedor e chaminé), aos cuidados com a dieta (balança), a preocupação com a limpeza interna da casa (sapateira no hall de entrada), a necessidade de privacidade e proteção (persiana externa), o interesse por passatempo do tipo “*do it yourself*” (oficina), um ambiente para estocar e armazenar coisas (porão) e interesse por jardinagem (flora). Se, ao invés desses elementos aqui comunicados através de suas representações visuais, tivéssemos apenas sintagmas nominais expressos linguisticamente, dificilmente o leitor encontraria brechas para penetrar nos sentidos aqui inferidos. A opacidade da língua alemã, pouco – ou nada – deixaria entrever ao leitor iniciando-se nos estudos da língua, por exemplo, que os sintagmas nominais em alemão *Heizung*, *Waage*, *Schuhschrank*, *Fensterrollladen* ou *Werkzeug* correspondem, respectivamente, em português a aquecedor, balança, sapateira, persiana e ferramenta(s).

Ainda no quesito saliência, a inclusão de seres humanos em algumas partes da casa merece ser discutida. Como já explicitado na análise anterior, seres humanos são por si só salientes (UNSWORTH, 2001). A presença deles registrados nos ambientes das fotos 7 e 8, no entanto, não cabem nessa proposição, pois pouco se aplica ao caso. Os participantes clicados na escada (*Treppenhaus*) e na sala-de-estar (*Wohnzimmer*) figuram apenas como coadjuvantes. Quando confrontados com as representações visuais da casa e seus cômodos, bem como em relação ao processo de transitividade – *doings and happenings* (fazer e acontecer) – que desempenham onde se encontram inseridos, o tratamento imagético dado a esses participantes os condiciona a uma posição secundária em relação a tudo que os cerca. Por não exercerem uma função relevante, seja em termos representacionais, interacionais, seja composicionais, tais participantes poderiam ser excluídos do contexto visual, sem maior prejuízo ao objetivo central a que se destina a página: o de representar visualmente uma forma de habitação e nomear seus cômodos. Considerando que o ser (participante) da foto 7 ao descer as escadas (processo) contribui com a noção de que estamos diante de um lance de escadas (circunstância), a representação visual prescinde desse evento para realizar seu significado. Mais desnecessária ainda é a representação do participante da foto 8 na sala de estar. Ainda que assuma a posição central e em sua representação denote um certo movimento dentro do contexto composicional, esse participante, em sua função social e didática, apenas existe enquanto um possível habitante da casa e, a exemplo da imagem anterior, pouco valor

tem no quesito saliência. Os dois participantes representados em movimento mais se assemelham a dois vultos, acerca dos quais pouco é dado a saber no que tange aos seus atributos.

Retomando o conceito de imagem naturalística e conceitual discutido no capítulo 2 sobre modalidade, os seres aqui capturados se adaptam às características de estruturas visuais conceituais, pois, diante da escolha de representação a que os submeteu seu produtor, a realidade se traduz de forma menos “objetiva” e com menor valor de realidade. Não se trata, portanto, de afirmá-las como inverossímeis ou menos factuais, mas tão somente, diante do recurso técnico utilizado como mais abstratas em oposição às estruturas visuais naturalísticas.

Seguindo esse raciocínio, resta ainda a foto 3, em que um *participante* é representado no quarto das crianças, segundo a descrição verbal *Kinderzimmer* (quarto das crianças). O *participante* em um plano médio assume a posição central e tudo a sua volta informa sobre ele, sendo esta a informação nuclear utilizada no esforço para traduzir o termo *Kinderzimmer* (quarto das crianças) e distingui-lo do *Schlafzimmer* (quarto de dormir) da foto 2. O tratamento dado a essa representação visual destoa das duas anteriormente discutidas. A imagem do participante em sua forma naturalística apresenta maior definição e alto grau de modalidade, o que permite ao leitor classificá-lo quanto a certos atributos pessoais e de contextualização: trata-se de um jovem em idade escolar, de tez e cabelos claros, vestindo roupas casuais, em cujo quarto podem ser vistos objetos pessoais dos mais diversos, imagens e uma flâmula na parede, uma cama tipo beliche e uma mochila sobre o chão próximo ao aquecedor. Por essas propriedades visuais e seu papel funcional de elucidar o vocábulo *Kinderzimmer*, esse participante se faz visível, saliente, em relação aos outros dois – foto 7 e 8. Talvez isto se dê ao fato da tentativa de estabelecer através desse participante uma aproximação, um contato, uma identificação com o público leitor juvenil, o qual o material didático tem também como alvo.

Na questão da estruturação, o todo composicional se apresenta fortemente fragmentado como se fora peças de um jogo de memória ou um mosaico, o que, diante do aspecto da estruturação das análises anteriores, parece se configurar como um padrão desse material didático. Os contornos dos doze quadros se configuram na ausência de linhas e a desconexão entre os mesmos se estabelece pelo contraste proporcionado pela cor ocre do fundo e pela própria estrutura interior arquitetônica que faz um cômodo ser um cômodo: suas estruturas sólidas.

No campo do linguístico, as estruturas verbais, fortemente estruturadas e posicionadas na base (real) atuam em parceria com o visual. O título *WOHNEN* anuncia as partes como

uma unidade distintiva entre o verbal e o não-verbal. Assim sendo, ele próprio se constitui também como um volume que contribui como elemento na forte estruturação do todo composicional a separar a área do topo (ideal) da base (real). Em seguida, cada vocábulo numerado em concordância com as fotografias nomeiam as partes constituintes da casa visando a aprendizagem e fixação dos substantivos em alemão, compondo com o todo, a partir do topo, onde figura o número da lição (*Lektion 5*), até a base, a ideia de uma forte estruturação.

Assim como a casa representada, todas as representações visuais, sejam elas verbais ou não-verbais, ocupam um “cômodo” no todo composicional de forma organizada e bem ordenada com a finalidade de realizar seus significados. Essa parece ser a tendência de estruturação dos elementos no contexto composicional do livro didático de alemão. Neste sentido, o todo fortemente fragmentado se conecta na dimensão semântica ao aliar os dois modos semióticos, verbal e não-verbal, com vistas a promover o sentido do unitário: um conceito de moradia (*Wohnen*) segundo os produtores do *Themen aktuell 1*.

Partindo para a comparação com o material de língua inglesa (Imagem 27b), o todo composicional da lição 6A, *A house with a history*, constrói seus significados de forma bastante diferenciada daquela feita no *Themen aktuell 1*.

A começar pelo valor de informação, o topo, região do ideal, a exemplo das lições anteriores, traz a forma fixa estruturada através de recursos gráficos como o círculo, uma faixa em cores, uma coluna e um balão à direita. No círculo dividido lê-se, acima, o número da lição 6 e a seção A, logo abaixo. A faixa vermelha traz em caracteres brancos o título da lição *A house with a history*. A coluna encabeçada pela letra G em azul prenuncia o ponto gramatical que será problematizado, a letra V, o vocabulário a ser aprendido, e a letra P, os fonemas que serão enfatizados nesta seção. O balão contextualiza uma situação de fala em que se pode ver a aplicação do ponto gramatical a ser discutido.

Dando prosseguimento à categoria do valor de informação, a região do topo se estrutura em termos de esquerda/direita, em que o círculo, parte da faixa com a inscrição do título e a coluna de conteúdos se encontram à esquerda e o balão, à direita. Segundo a teoria do design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a esquerda comporta a informação dada, enquanto a direita a mensagem nova. Aplicada a teoria à região do *topo* em discussão, os elementos postos à esquerda – número da lição e seção, o título, o conteúdo sintático, semântico e fonético – são de teor já conhecidos do leitor e não anunciam nenhuma novidade. A novidade fica por conta do conteúdo situado na região direita, representada pelo balão, em que se localiza o *novo* ponto gramatical “*there is*”, contextualizado em uma situação de fala.

No *Themen aktuell 1* percebe-se – como já apontado nas imagens 1, 2 e 3 (Primeiros Contatos; Bebida e Comida; Lazer), incluindo a imagem 4 aqui em discussão – o deslocamento do título para diversas zonas do espaço composicional, o que já traça outra configuração e consequentemente possibilita outras leituras no que tange ao valor de informação, à saliência e à estruturação. Quando confrontado com essa forma menos fixa e menos informativa do conteúdo do livro de alemão – neste o leitor se situa por vezes apenas sobre o número da lição e o título –, o livro de inglês, ao manter esta zona permanente e fixa na região do topo, do ideal, estabelece com o leitor um elo de credibilidade e confiança, sempre a informá-lo da mesma maneira sobre o que será realizado na unidade. Desde a primeira unidade o leitor é instruído sobre os encaminhamentos propostos na região do ideal (topo) que serão verificados até o fim das seções a, b, c, d.

Após situar o leitor sobre seus conteúdos, a lição *A house with a history*, cujo tema diz respeito a casas e mobília (*houses and furniture*), realiza a categoria do valor de informação basicamente em torno das polaridades esquerda/direita.

Nesse sentido, as duas zonas se encontram bem definidas: a esquerda, de conteúdo verbal, e a direita, de conteúdo visual. Seguindo o raciocínio da teoria da Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) explicitada nas análises anteriores, essas zonas referem-se à dicotomia dado/novo, em que o linguístico ocupa a área do dado, portanto, do já conhecido, e o imagético situa-se no território do novo, da informação a ser buscada, posto que não é dada.

O dado já se confirma através do Exercício 1, vocabulário, em que os comandos dos subitens *a* e *b*, sem qualquer referência a imagens, partem do princípio de que seus leitores se encontrem aptos a resolver as questões propostas: *a. Order the letters to make three rooms in a house* (Ordene as letras para formar nomes de três partes da casa) e *b. Name two things you usually find in these rooms* (Nomeie duas coisas que geralmente se encontram nestes cômodos). Mais uma vez, a exemplo da análise das imagens dos tópicos de primeiros contatos, gêneros alimentícios e lazer, a configuração esquerda, reduto do familiar, leva a crer que o material inglês reconhece seu leitor como um aprendiz já iniciado no idioma (*false beginner*).

Embora ambos os leitores de uma e outra língua sejam tidos como pertencentes ao mesmo nível elementar, o leitor de língua inglesa se sobressai como detentor de uma certa competência linguística, portanto, mais autônomo e habilitado a solucionar questões elementares propostas pelo material didático. Além destes, o enunciado do subitem *a* do exercício 2 *Listening* corrobora ainda mais essa noção ao remeter o leitor, primeiramente a ler

o anúncio de aluguel de um imóvel localizado à esquerda da foto, e, em seguida, a olhar a foto, à direita do anúncio: *a. Read the advert and look at the photo. Would you like to live in this house? Why (not)?* (Leia o anúncio e olhe a foto. Você gostaria de morar nessa casa? Por que (não)?)

6 A **A house with a history**

1 VOCABULARY houses and furniture

a Order the letters to make three rooms in a house.

chitken reliboom thorobam

b Name two things you usually find in these rooms.

c ☐ p.151 Vocabulary Bank *Houses and furniture*. Do parts 1 and 2.

2 LISTENING

a Read the advert and look at the photo.

Would you like to live in this house? Why and why not?

b ☐ **1** Larry and Louise are from the USA. They want to rent the house. Cover the dialogue and listen. Which three rooms in the house do they go into?

c Listen again and complete the dialogue.

Estate agent Well, this is the hall. There are six rooms in this house. There's a kitchen, a living room, a library, a bathroom, a bedroom and a study.

Larry Wow! There's a library? I never had one!

Louise What's that room?

Estate agent That's a study, madam.

Larry How many bathrooms are there?

Estate agent There's one downstairs and three upstairs.

Louise Are there any?

Estate agent No, there aren't, madam. This is an old house.

Estate agent This is the living room. Are those paintings original?

Louise Yes, I think so, madam.

Larry Is there a library?

Estate agent No, there isn't, sir. But there's a study.

Estate agent And the kitchen.

Louise There isn't a kitchen?

Estate agent Yes, there is. It's over there.

Louise You call that a fridge? Are there any?

Estate agent Yes, madam. There are some glasses on that table. Now let's go upstairs.

d ☐ **2** Larry and Louise and the estate agent go upstairs. Listen. What problem is there with one of the bedrooms? Do they decide to rent the house?

To Rent
beautiful country house. Very quiet. Five bedrooms, large garden. Low price.

Imagem 27b

Fonte: *New English File Elementary*, p. 64

A edição alemã, por sua vez, mesmo sem precisar explicitar em forma de enunciado os rumos de sua leitura, conduz o leitor justamente ao trajeto inverso. O eixo vertical, ainda que lido da esquerda para a direita, norteia o leitor através das fotografias numeradas de 1 a 12 como uma espécie de rampa em ziguezague, tendo o topo como ponto de partida e a base como chegada. Neste sentido, caso se realizasse em forma de comando, a configuração do díptico *topo/base* provavelmente enunciaria “Olhe as fotos e leia as palavras abaixo” e, dificilmente, a julgar pelo valor de informação selecionado, proporia o contrário, como no exemplo da edição inglesa. A escolha por esse percurso talvez se aplique ao fato de que a língua alemã, como nas análises anteriores, conceba o seu leitor como o verdadeiro iniciante (*real beginner*) e para tanto explore mais o visual como forma de garantir a ele o acesso aos sentidos que se espera sejam realizados com sucesso.

Além da relação esquerda/dado – direita/novo que se estabelece entre os enunciados dos exercícios 2 *Listening* e a imagem da casa, há uma relação micro de igual configuração que se dá tão somente no âmbito anúncio/casa. Figuram nessa relação, na zona do dado, informações a respeito do imóvel: uma casa de campo (*beautiful country house*), dados gerais sobre suas dependências internas e externas (*five bedrooms, large garden*), localização (*very quiet*) e aluguel (*low price*) descritas conforme preveem usualmente textos do gênero “anúncio de classificados” veiculados em jornais e similares. O novo, representado pela fotografia de uma casa, pouco revela sobre sua área externa e nada sobre sua divisão interna, muito ao contrário da casa representada no livro de alemão *Themen aktuell 1*, que tudo revela de sua área interior e quase nada sobre sua área externa.

A imagem da edição inglesa, feita de um ângulo oblíquo, apresenta duas paredes externas da casa, uma lateral e outra que mais lembra uma fachada. Considerando a foto em termos de dado/novo, tem-se a lateral iluminada à esquerda e a fachada sombreada à direita, o que poderia dar a ideia do dado como claro, óbvio em se tratando do texto verbal, e o novo, como escuro, desconhecido, ainda não penetrado, o texto visual. Tal qual o comando da atividade “Leia o anúncio e olhe a foto”, o verbal traz à luz o não-verbal a ser então desvendado.

Por analogia, à luz do sistema educacional, talvez não seja exagerado relacionar essa leitura à prática pedagógica há muito existente nas instituições de ensino da primazia do texto verbal sobre o não-verbal. O sistema social e educacional a que somos submetidos nos ensina que ler se restringe ao linguístico, ignorando aspectos multimodais de outros modos semióticos que há muito circulam entre nós, antes mesmo de se pensar em um mundo globalizado a serviço da tecnologia – e também o inverso. Como já mencionado por Dionísio (apud AQUINO, 2008, p. 35) na seção sobre multimodalidade, independente da natureza do texto produzido, oral ou escrito, empregamos pelo menos dois modos de representação: verbal e gestual, verbal e prosódico, verbal e imagético, entre outros.

Seguindo com a categoria do valor de informação, os elementos composicionais da segunda metade da página prosseguem com a mesma composição esquerda/dado e direita/novo do exercício que se utiliza do anúncio do imóvel. O lado esquerdo contempla o linguístico através de um diálogo e o direito o instancia enquanto universo representacional realizado no gênero ilustração.

O dado na forma dialógica apresenta três participantes descritos como *Larry e Louise*, um casal de americanos interessados em alugar a casa de campo anunciada, e o *corretor* de imóveis, apresentado apenas como tal. A atividade composta de 10 lacunas a serem

preenchidas durante a escuta (*listening*) demanda os conhecimentos anunciados e trabalhados no exercício 1, dedicado ao vocabulário *houses and furniture* (casas e mobília). O vocabulário dado se realiza, portanto, na zona do conhecido, familiar, do autorizado.

Em oposição, o visual contempla o todo composicional como sistema a integrar os outros dois, representacional e interacional, na forma participante/processo/circunstância e na relação de interação imagem/leitor ao combiná-los com suas próprias categorias – valor de informação, saliência e estruturação – para significar sentidos em todas as dimensões.

No universo composicional da ilustração, a circunstância tomada por seu produtor de um ângulo oblíquo configura o valor de informação através dos participantes *Larry*, posicionado na porção esquerda da imagem, e *Louise* à sua direita, portanto, ocupando a parte central dentro do espaço composicional, e o *corretor* de imóveis deixado para trás, ao fundo e à esquerda. Considerando *Louise* como participante central do processo em curso em meio a tal circunstância, configura-se, deste modo, a composição centro/margem, atribuindo-lhe uma posição de destaque e soberania, fazendo dos outros elementos visuais circundantes – seres, coisas e afins – seus subordinados. Com base na teoria do design visual, pela posição central que assume, *Louise* parece ter o poder de decisão em que pese alugar ou não a casa. Aos participantes *Larry* e ao *corretor*, cabem a função de persuadi-la.

Exemplos de tal comportamento podem ser confirmados no não-verbal: *Larry*, após ser informado pelo corretor sobre as propriedades do imóvel, tenta em sua primeira fala empolgar a companheira com o fato de este dispor de uma biblioteca (*Wow! There's a library, Louise!*). Além disso, o corretor se dirige a *Louise* através do pronome de tratamento *madam* quatro vezes e a *Larry* uma única vez como *sir*, durante todo o evento linguístico.

Em oposição aos participantes do *Themen aktuell 1*, os participantes do *New English File Elementary* – *Larry*, *Louise* e o *corretor* – mesmo representados em forma de uma ilustração, adquirem maior vulto e visibilidade do que os participantes fotografados na casa supostamente alemã. Ao terem explicitadas suas identidades, o casal americano *Larry* e *Louise* e o *corretor* de imóveis, são posicionados dentro das zonas composicionais conforme os espaços que lhes garantem suas funções sociais: de clientes, em primeiro plano e mais na porção central, e de corretor, ao fundo e à esquerda, como se tivesse em mente a máxima “o cliente em primeiro lugar”.

Os participantes representados nas fotos 3, 7 e 8 do livro de alemão não são identificados quanto à identidade nem função social. Como já apontado, somente o participante da foto 3, pela posição central que ocupa e seus atributos em função de esclarecer o vocábulo *Kinderzimmer*, adquire sentido enquanto elemento visual nesse contexto.

Concluindo os aspectos da categoria do valor de informação, predomina no todo composicional da edição inglesa a configuração esquerda/direita, sendo o esquerdo ocupado primordialmente pelo linguístico e o direito, pelo modo semiótico imagético. A zona do dado, composta de exercícios de vocabulário e escuta (*listening*), contrasta com a zona dedicada ao novo, composta por foto de uma casa e pela ilustração de um cômodo da mesma.

Essa opção de configuração demonstra, novamente, a ênfase no linguístico como dado, elemento conhecido e, portanto, passível de ser lido. O não-verbal, ao contrário do linguístico, se realiza como o novo, a inaugurar sentidos em outro modo semiótico. A partir dessa escolha composicional, o material inglês parece nos informar sobre o fato de que o seu leitor detém conhecimentos linguísticos suficientes para realizar seus sentidos, independentemente do visual. Sobretudo neste caso, o não-verbal pouco contribui com o linguístico, desempenhando mais uma função ilustrativa do que efetivamente como parte necessária à realização dos exercícios.

Como prova, é bastante observar o enunciado já apontado diversas vezes, *Read the advert and look at the photo* (Leia o anúncio e olhe a foto), e o início do diálogo em que o corretor de imóveis faz referência ao hall uma única vez, representado na ilustração, porém não se refere mais ao mesmo até o fim do diálogo: *Well, this is the hall. There are six rooms on this floor. There's a kitchen...* O diálogo segue, então, enumerando e descrevendo as outras dependências da casa, porém sem representá-las imageticamente.

Estabelecendo a comparação com o livro de alemão, o *Themen aktuell 1* realiza o valor de informação na forma de um díptico topo/base, realizando sentidos nas regiões do ideal e real. Isto pode significar, segundo a teoria do design visual, que o *Themen aktuell 1*, ao priorizar o eixo vertical, busca sair da região do ideal e realizar seus sentidos na região do real. Em outras palavras, a configuração topo/ideal, abrigando grande parte do todo composicional com imagens, enquanto a base/real, contendo o verbal, parece sugerir ao leitor “O que você vê nas imagens e como elas se realizam enquanto palavras?”. Além do mais, essa atitude possibilita ao leitor a construção de outros novos sentidos diante do potencial oferecido pelo todo imagético.

A interação verbal e não-verbal funciona como um espelho: uma a refletir a outra, uma a realizar o sentido da outra. Portanto, a imagem nesse material é elevada a uma categoria funcional, cuja representação, diferentemente do tratamento dispensado ao visual na lição *A house with a history*, torna difícil imaginar o visual prescindindo do linguístico e vice-versa.

Em termos de saliência, considerando o grau de modalidade como discutido por Kress e van Leeuwen (2006), o todo representacional realizado no modo semiótico fotográfico em

ambos os livros apresenta índices de modalidade em maior grau do que o representado na forma de ilustração da página *A house with a history*. As cores, os contrastes tonais, a perspectiva e profundidade dificilmente deixam dúvidas quanto ao que elas possam ter de real ou fictício, no que se pode identificar como verossímil ou inverossímil no mundo da “realidade objetiva”. A casa de campo representada em sua área externa ganha em saliência, sobretudo através da incidente luminosidade gerada pela forte luz solar, destacando o céu azul e a parede bege lateral. No entanto, a casa do exemplo alemão, representada em sua área interna através de seus 12 cômodos, ainda que menos iluminada, projeta-se de forma mais saliente do que a única foto do exemplo inglês pela dimensão que ocupa na página e no que tange aos aspectos socioculturais. O interior revelado em seus detalhes – mobília, utensílios, objetos, materiais, cores – capta a atenção do leitor, pois o insere no cotidiano da casa, fazendo-o perscrutar os elementos visuais de carga cultural mais densa. Assim, a página do tema “Moradia” do exemplar alemão parece confiar ao leitor sua intimidade sem maiores restrições ou recato, enquanto o material inglês é representado no que tem de exterior: muro, jardim, paredes, janelas e telhado.

Ao se revelar “entre quatro paredes”, o material inglês o faz na forma de ilustração através de um único cômodo, o hall de entrada. Ainda no sentido de elementos visuais impregnados de significados socioculturais, podem-se distinguir alguns acessórios de decoração como um quadro, uma mesa de apoio com alguns objetos, um tapete, um relógio e um corrimão sinalizando a escada para o acesso ao andar superior. Os traços sinuosos utilizados para representar o rebuscamento dos detalhes da moldura do quadro, da perna da mesa, do tapete, do corrimão e do desenho sobre a porta apontam para elementos visuais concebidos para representar um ambiente mais clássico e tradicional, compatíveis com o estilo de decoração comuns ao que pode ser tomado como referencial em uma velha casa de campo, segundo descrição do corretor (*This is an old house*) e do anúncio (*beautiful country house*).

Além disso, não há na representação do cômodo da casa inglesa sequer um único aparelho ou utensílio doméstico eletro-eletrônico compatível com a tecnologia da era moderna. Os acessórios mais parecem antiguidades, relíquias de um passado distante, perpetuados por gerações, bem contrários aos elementos representados no ambiente da casa “alemã”, em que a presença de elementos visuais tais como laptop (Imagem 27a, foto1), fogão elétrico e forno de microondas (Imagem 27a, foto 5) podem ser considerados símbolos de uma sociedade *high-tech* mais afeita à contemporaneidade.



Imagem 27a

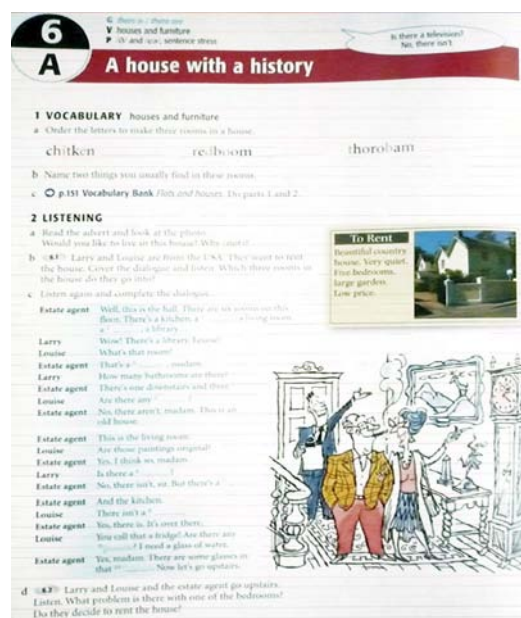
Fonte: *Themen aktuell 1*, p. 57

Imagem 27b

Fonte: *English File Elementary*, p. 64

A partir desse contraste, salientam-se bens de consumo a partir do choque entre o velho, representado pela edição inglesa, e o novo, pelo material alemão, os quais são reforçados também pela forma de representação escolhida entre os recursos antigos da ilustração e os modernos da fotografia.

Esse contexto pode sugerir ao leitor envolvido no processo de aprendizagem das línguas em questão o apego à tradição que o material inglês deseja manter aos olhos do mundo, mesmo vivendo sob a égide da globalização, enquanto o alemão procura se lançar como país industrializado em constante expansão e sintonia com os avanços tecnológicos. Junta-se a essa ideia, o fato de que, ao abrir a casa para o leitor, o livro alemão parece querer se mostrar em um processo de abertura, de inclusão do outro em sua sociedade, em seu cotidiano.

Quanto aos participantes das duas edições, seis no total, diferem na natureza de sua representação – fotografia x ilustração –, bem como no papel que desempenham dentro da construção de sentidos. Os participantes do *Themen aktuell 1*, embora representados como seres humanos captados pela lente de uma câmera, não se sobressaem dentro do todo composicional, pelos motivos já apontados anteriormente.

Por sua vez, na condição de participantes do *New English File Elementary*, Larry, Louise e o corretor são representados dentro de suas funções sociais de maneira caricatural

enquanto “seres inanimados”, criados para ilustrar o contexto dialógico que se dá no nível linguístico. Dessa forma, os participantes assumem características cômicas que aliadas à posição de destaque dentro do espaço composicional, ao contraste de cores de suas vestes alaranjadas e azuladas, à função social de cada um, bem como sua expansão gestual – os sorrisos, os braços erguidos, a fumaça do charuto – os tornam mais ativos, portanto, mais salientes que os três participantes retratados na edição alemã. Essa atividade imputada aos participantes parece expandir o grau de modalidade dos personagens, como se fossem seres mais “vivos”.

Os participantes *Larry* e *Louise*, como clientes envolvidos no processo de apreciar a casa, o *corretor* no processo de mostrá-la e o imóvel como lugar, circunstância em que se dá o processo transacional de “fazer e acontecer”, dão significado ao sistema representacional e interacional, ampliando seus sentidos no todo composicional.

Esse modo cômico, lúdico, conferido à ilustração do material de inglês, salienta seus elementos visuais, ao mesmo tempo em que, paralelamente, confere sobriedade e maior grau de modalidade às imagens fotográficas do livro alemão.

Em resumo, pode-se dizer que a saliência dentro de suas especificidades, e a depender do leitor, “passeia” pelos vários ambientes do todo composicional ora destacando alguma marca em uma representação, ora ofuscando outra.

Considerando essa flexibilidade, a fotografia da casa do livro de inglês pode vir a ser mais saliente em termos de luz e dos efeitos luminosos causados pelo azul do céu em contraste com a parede bege da casa. Por sua vez, as representações fotográficas dos cômodos da casa do livro de alemão, podem ser mais salientes ao representarem um maior número de elementos com carga cultural e maior grau de modalidade do que a ilustração no livro de inglês, e finalmente, essa mesma ilustração pode ultrapassar a saliência da imagem no seu correspondente material alemão pelo tamanho, contrastes tonais e relevância de seus personagens dentro do todo composicional.

No que concerne à última categoria do sistema composicional, a estruturação, o *New English File Elementary* se apresenta, no que diz respeito ao verbal, mais fortemente estruturado em relação ao *Themen aktuell 1*. Isto se deve também ao fato de que o volume linguístico ocupa quase toda a página do material inglês, ao contrário do que ocorre com a página do livro de alemão. Tomado em termos de volume, este se divide em três áreas mais definidas submetidas à região do topo, ao exercício 1, *Vocabulary*, e ao exercício 2, *Listening*.

A região do topo (ideal), a exemplo das páginas anteriores analisadas, submete seus elementos aos limites da faixa vermelha em que figura o título da lição, caracterizando assim

a forte estruturação. Somam-se a este aspecto os elementos gráficos como o círculo, a coluna, e o balão, já descritos na discussão sobre o valor de informação.

A zona do exercício 1 compõe-se de um quadro fracamente estruturado dedicado ao vocabulário formado pelos itens *a*, *b* e *c*.

Por fim, o exercício 2 de áudio, se encontra mais fortemente estruturado que as outras duas áreas descritas. O evento dialógico é sobreposto sobre um fundo azul claro e faz suas delimitações em contraste com as tênues linhas brancas formando três quadros com base no fundo branco do papel. Esse recurso enquadra seus elementos não-verbais em uma estruturação mais marcada que a região da base de conteúdo linguístico do livro de alemão. A falta de uso de linhas de contorno dos três quadros e o esmaecimento da cor azul nas margens esquerda e direita dão um efeito de suavização, atenuando a forte estruturação.

Partindo para a estruturação dos elementos visuais, o tema da moradia é representado por uma fotografia e uma ilustração no *New English File Elementary*. A foto da casa é disposta ao lado do texto verbal do gênero anúncio e se encontra vinculada e submetida a este. Com menos efeito de suavização e com fortes marcas de estruturação, o anúncio e a fotografia da casa são apresentados de forma destacada no centro do canto direito. O verbal e o não-verbal são estruturados dentro de uma forma retangular marcada por linhas pretas contornando o anúncio. Dentro do retângulo há ainda o fragmento em cinza ostentando o propósito do anúncio, o de alugar a casa – *To Rent* – e a fotografia da casa, que também se apresenta contornada em preto, separando a unidade dedicada ao verbal e não-verbal. Cabe ainda acrescentar o contraste de cores, o recurso sombreado margeando o anúncio, o que reforça a forte estruturação ao mesmo tempo em que o salienta como se existisse entre o anúncio e a página um vão que permitisse o surgimento da sombra. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), quanto maior a estruturação de um elemento, quanto mais ele é representado como uma unidade separada de informação.

Abstraído de outros recursos, o anúncio, enquanto estruturação fortemente marcada, sugere um sentido de desconexão do todo composicional, não pelo seu teor semântico ou sintático, mas tão somente pela escolha de enquadramento que o põe em uma outra instância destacada do todo composicional.

A ilustração, por sua vez, apresenta-se, enquanto elemento visual, fortemente estruturada, pois consiste em um quadro, sem moldura ou linhas aparentes, mas um quadro. Em oposição ao anúncio, ainda que fortemente estruturada, o sentido de estruturação da ilustração no todo composicional é menor, pois se posicionando ao lado do diálogo com a função de ilustrá-lo e na ausência de linhas demarcatórias, dá continuidade ao sentido das

cores e integra-se ao contexto dialógico a que serve. Portanto, o todo composicional entre o visual e o verbal pode ser dividido em quatro quadros dominantes, a saber: o topo (ideal), o linguístico (com destaque para o diálogo sobre o fundo azul), o anúncio/foto e a ilustração. Nesse caso, o sentido de conexão parece se dar mais no campo do linguístico com a ilustração do que do linguístico com a foto da casa por ocuparem territórios espaciais equidistantes. A fraca estruturação entre os textos verbais os conectam entre si e a ilustração com maior fluidez, como se a casa da foto, do mundo real, estivesse em outra dimensão. Cabe assinalar, mais uma vez, o enunciado “leia o anúncio e olhe a foto” enquanto nenhuma menção é feita em relação à ilustração “leia o diálogo e olhe a ilustração”.

Neste sentido, a casa do livro alemão é representada através de doze quadros visuais, um quadro de fundo com a silhueta da casa e dois linguísticos: a região do topo (ideal) e da base (real). Isto lhe confere maior fragmentação, portanto mais quadros, e maior desconexão entre suas unidades de informação.

Como já descrito, o todo composicional se apresenta fortemente fragmentado como peças de um jogo de memória ou um mosaico. Mesmo assim, o todo fortemente fragmentado é enfraquecido pelo sentido de conexão proporcionado por outros elementos composicionais, como o título em um único vocábulo *Wohnen* (em contraste com *A house with a history*), a escolha por um único modo semiótico de representação visual, a fotografia, a silhueta da casa, que une todos os doze cômodos, e a numeração de 1 a 12, que une o texto visual ao verbal.

Assim como a casa representada, todas as representações visuais, sejam elas verbais ou não-verbais, ocupam um “cômodo” no todo composicional de forma organizada e bem ordenada com a finalidade de realizar seus significados. O todo fortemente estruturado se conecta como uma dupla face, ao aliar os dois modos semióticos verbal e não-verbal com vistas a promover o sentido do unitário: um conceito de moradia (*Wohnen*) segundo os produtores do *Themen aktuell 1*. Em relação a este último, o todo do material inglês fracamente estruturado – com exceção do anúncio – relega o visual a um segundo plano, podendo prescindir dos dois, pois prioriza a fluidez do texto linguístico em detrimento do texto visual. Neste sentido, o seu todo composicional constrói sentidos menos contínuos e menos sintonizados com o universo imagético que reproduz.

Considerando todos os valores composicionais aqui analisados, e como forma de retomá-los e corroborá-los, apresentamos a seguir um quadro-resumo em que figuram lado a lado todos os resultados dos padrões imagéticos (re)produzidos nos livros didáticos *Themen aktuell 1* e *New English File Elementary* encontrados em cada imagem analisada.

No sentido de facilitar a apreciação, obedecemos a mesma ordem até então seguida na análise: abordamos primeiramente os padrões do valor de informação, a seguir a saliência e, por fim, a estruturação, traçando paralelos entre as representações visuais acima analisadas. Todos os valores utilizados na tabela abaixo figuram em consonância com os termos descritos no quadro da metafunção composicional (Imagem 19, p.52), com exceção dos valores pertinentes à saliência. Por agregar mais aspectos que o valor de informação e a estruturação e devido a motivações de ordem prática, a saliência foi inserida no quadro como o tipo de imagem – fotografia ou ilustração – dentro do que cada gênero visual pode significar como saliência sobretudo com relação à cor, definição/grau de modalidade, perspectiva, contextualização, ausência e presença de elementos culturais com mais ou menos valor simbólico. Feitas estas considerações, observemos, na seqüência, o quadro-resumo resultante da análise aqui realizada:

| | Themen aktuell 1 | New English File Elementary |
|--|---|--|
| Imagem 24a/24b As primeiras impressões | Valor de informação: centro/margem Saliência: fotografia Estruturação: fraca (conexão) | Valor de informação: topo/centro/base e esquerda/direita Saliência: ilustração Estruturação: forte (desconexão) |
| Imagem 25a/ 25b Diz-me o que comes e te direi quem és | Valor de informação: tríptico ideal/mediador/real Saliência: fotografia Estruturação: forte (desconexão) e fraca (conexão) | Valor de informação: coexistência de diversas zonas: esquerda/direita, topo/base, tríptico horizontal, tríptico vertical Saliência: coexistência de fotografia e ilustração Estruturação: forte (desconexão) |
| Imagem 26a/26b Passando o tempo... | Valor de informação: coexistência de todos os valores + um “aleatório” Saliência: fotografia Estruturação: forte (desconexão) | Valor de informação: esquerda/direita Saliência: ilustração Estruturação: forte(desconexão) |
| Imagem 27a/27b Lar, doce lar | Valor de informação: topo/base Saliência: fotografia Estruturação: forte (desconexão) | Valor de informação: esquerda/direita Saliência: fotografia e ilustração Estruturação: fraca (conexão) |

Imagem 28 - Quadro-resumo dos padrões imagéticos do *corpus* analisado na perspectiva do sistema composicional.

Como pode ser visto, o quadro apresentado demonstra alguns valores composicionais coincidentes entre as duas edições. No entanto, considerado em sua totalidade, resulta sobretudo em valores díspares no que tange ao valor de informação, saliência e estruturação de seus elementos composicionais.

Com base no quadro, os resultados antecipam que a estrutura das práticas sociais (re)produzidas através das representações visuais do livro didático da suposta cultura alemã, não pode ser vista da mesma forma que a estrutura das práticas sociais contidas em livros didáticos da suposta cultura inglesa.

Com foco nessa premissa, finalizaremos este trabalho com o capítulo seguinte, considerando os resultados obtidos através da pesquisa e fazendo alusão a aspectos mencionados no capítulo introdutório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa que estou tentando fazer é antes de tudo fazer
você verem.
D. W. Griffith*

Este capítulo sintetiza os resultados obtidos através da análise contrastiva das imagens nos livros *Themen aktuell 1* e *New English File Elementary* e conclui relacionando-os com os objetivos e hipótese previstos no capítulo de introdução.

5.1 Resultados obtidos

A partir do valor de informação pudemos constatar que no livro *Themen aktuell 1*, independentemente de constituir outros valores, o texto visual se concentra em sua maioria no interior, na parte central da página. As imagens posicionadas no centro condicionam os outros elementos visuais das extremidades, sejam elas topo/base ou esquerda/direita, atraindo a atenção do leitor para o elemento central e depois para os periféricos. Tendo o universo imagético como elemento central, ocorre nessa estrutura circular maior interação entre seus elementos composicionais, pois os periféricos deles dependem. Neste sentido, os elementos periféricos, ou seja, o linguístico, submetidos que estão ao imagético contribuem com o todo com vistas a facilitar a realização de sentidos por parte do leitor.

Independentemente de como ocupam as suas zonas espaciais na questão do valor de informação, a tônica do todo composicional do *Themen aktuell 1* recai sobre as imagens, e são elas que sugerem, ou mesmo numa linguagem mais contundente, impõem o trajeto de leitura. O leitor, como iniciante na língua alemã, é, portanto, primeiramente atraído pelas imagens na tentativa de vencer as dificuldades impostas pelo sistema da língua alemã na busca de realizar uma leitura bem sucedida. Neste sentido, é comparável ao que uma criança – ou adulto – ainda não alfabetizada linguisticamente faz ao entrar em contato com um livro ou outro meio em que circulem imagens e palavras. Preservando essa configuração, o todo composicional converge para o imagético como ponto de partida para se chegar aos sentidos realizados verbalmente. Daí a importância de ler imagens, não somente, mas sobretudo em um material didático de uma língua estrangeira como no caso do alemão, cuja opacidade e complexidade

* Cineasta americano (1875-1948) citado por Burke (2004, 197) como epígrafe, no capítulo *De testemunha a historiador*.

muitas vezes causa repulsa ou um tamanho respeito por parte do leitor diante dela como se a sua aquisição fosse uma façanha quase impossível. Além disso, é importante lembrar que, mesmo diante de imagens e palavras que possam parecer textos transparentes, como, por exemplo, a representação de uma barra de chocolate (*Schokoladentafel*), podem decorrer implicações de natureza sociocultural que precisam ser problematizadas. Os vários elementos de contextualização mostraram essa necessidade quando problematizamos representações visuais que compunham as duas casas no material alemão e inglês ou, ainda, a questão das representações do tema “Lazer”, cujos referenciais remetiam a significações díspares do que seja lazer para uma e outra cultura.

O material de inglês, mesmo utilizando-se de diversas polaridades no que se refere ao valor de informação, constrói o seu espaço composicional prioritariamente com base nos valores esquerda/direita, em que figuram respectivamente o verbal e o não-verbal.

Como visto na teoria da Gramática Visual, o verbal se instala na área do dado, do conteúdo já conhecido, corroborando a ideia de um leitor iniciante e/ou já iniciado nos fundamentos da língua inglesa, cuja competência linguística o habilita a lidar com estruturas gramaticais e formas discursivas mais complexas do que os sintagmas nominais presentes no livro de alemão. Ademais, essa forma de compor o valor de informação outorga ao leitor do material de língua inglesa mais autonomia para lidar com eventuais dificuldades em termos de sua aprendizagem.

A zona do texto visual se situa em grande parte na região do novo, do conhecimento a ser adquirido, experienciado e problematizado. Nessa relação do dado/novo as imagens inauguram e problematizam o verbal dentro dos limites impostos por ele. É como se as ilustrações pouco articuladas – economia de traços e poucos elementos de contextualização – criadas exclusivamente para atender as funções linguísticas, pouco pudessem e tivessem a dizer além do que lhes é permitido nessa relação interacional com o verbal.

As imagens no *New English File Elementary* servem ao texto linguístico, se submetem às suas condições com as funções de informar, ilustrar e de servir a exercícios de vocabulário, gramática ou áudio. Portanto, ao contrário do livro de alemão, as imagens do livro de inglês são mais utilizadas como pretexto para servir a uma condição imposta pelo conteúdo verbal na forma de um comando ou instrução mais do que como texto imagético que possa falar por si.

Ainda que as imagens do livro de alemão não escapem à sua função didática de realizar em nível vocabular o linguístico e vice-versa, a diferença está no destaque que a elas é dado dentro do espaço composicional, na forma de como realizam a saliência através das

fotografias e pela função de realizar sentidos através de seus elementos constitutivos que se antecipam ao sentido verbal. O universo imagético do *Themen aktuell 1* conduz primeiramente o olhar do seu leitor iniciante a perscrutar o conjunto das representações visuais para, em seguida, levá-lo a considerar o linguístico. É nesse sentido que as imagens do livro de alemão se tornam mais eloquentes e, portanto, se predispõem mais na forma de texto multimodal que demanda sua leitura como volume dentro das especificidades da Gramática Visual. Não queremos dizer com isso, no entanto, que o universo imagético analisado do livro de inglês não se preste a essa leitura multimodal por ser menos “imagético” do ponto de vista técnico ou discursivo, mas tão somente sinalizar que pela proposta do material didático que as suportam elas adquirem um status secundário frente à necessidade de existir das imagens do *Themen aktuell 1*.

Transpondo esses dados para os aspectos que caracterizam cada metafunção do ponto de vista da Gramática Visual, podemos afirmar que as representações visuais do livro de alemão têm mais razão de ser e, por isso, se inscrevem no paradigma da metafunção representacional, pois criam representações do mundo supostamente alemão, enquanto as imagens do material inglês refletem características interacionais, ou seja, relações entre participantes, relações estas construídas entre o verbal que instrui e comanda o visual.

Portanto, dentro dessa relação de existir das imagens do *Themen aktuell 1* em oposição ao interagir das imagens do *New English File Elementary* se definem critérios próprios no sentido de criar significações no que tange aos outros valores do sistema composicional: a saliência e a estruturação.

Considerando que a saliência se constitui em um conjunto de valores que apontam para o grau de realidade de uma imagem (cores, representação, contextualização, profundidade entre outros), julgamos a saliência antes de tudo na forma como foram representados seres, lugares e coisas, ou seja, no modo semiótico visual fotográfico ou ilustrativo como pretenderam seus produtores (ver Imagem 28, quadro-resumo).

Nesse sentido é curioso notar que, no caso da edição alemã, o pictórico é realizado em sua totalidade exclusivamente na forma de imagens fotográficas de acordo com a estrutura naturalística e com alto grau de modalidade. Em outras palavras, as fotografias buscam o mais fielmente representar seres, lugares e coisas como algo que existe no mundo objetivo, real, para fazer delas o mais crível possível aos olhos do leitor.

A escolha por fotografias nos permite dizer do intento de seus produtores em levar ao leitor um grau de credibilidade de modo a não deixar dúvidas sobre o que se vê, pois o que se vê é confiável e verdadeiro dentro dos parâmetros da “realidade objetiva”. Além disso,

decorre desse grau de credibilidade a saliência de elementos com alta densidade cultural dentro do referencial de identidade de povos de língua alemã, a saber, a cerveja e a linguiça, ou ainda alguns dos elementos visuais que contextualizam a casa “alemã”, como demonstrou a análise. Desse modo, pudemos constatar que o material de alemão, se deixa flagrar através de seus elementos visuais com uma carga cultural que denuncia suas práticas sociais de maneira mais “ordinária”, mais real, provinciana – quer dizer, do local, em contrapartida à noção de mundo globalizado – e não há nisso nada de pejorativo, mas tão somente no sentido de se representar a si mesmo como sendo o que se é. Portanto, estas representações visuais não ocorrem por acaso, pois como textos visuais elas significam o mundo que entendemos como as culturas de língua alemã em um suporte didático que se pretende como tal.

Por outro lado, a saliência no *New English File Elementary* se realiza sobretudo através das ilustrações. A utilização da fotografia como representação visual, se limita a duas situações: a representação de uma casa e uma mesa contendo alimentos e alguns utensílios domésticos. No mais, os elementos salientes – seres, lugares e coisas – ficam por conta dos recursos cabíveis às ilustrações de traços cômicos e lúdicos.

É interessante notar a ausência de representações de seres humanos reais no material didático em questão, dentro dos parâmetros do grau de modalidade que se pode conferir a uma ilustração e uma representação fotográfica. Os seres humanos aqui representados existem apenas na forma de ilustração. Essa ausência do ser humano real pode sinalizar prudência por parte de seus produtores no sentido de não se expor a situações embaraçosas ao lidar com o material humano de uma maneira comprometedora ou politicamente incorreta. O apagamento de seres humanos reais protege seus produtores de algum uso indevido como também os revestem de certa neutralidade ideológica. Assim, ao criar seres, lugares e coisas a partir de traços cômicos e lúdicos, se autoriza a brincadeira, a ludicidade, o despojamento, e se cria certa isenção em relação ao mundo de verdade em contraposição ao mundo “de mentirinha”, criado para atender às necessidades didáticas do material de língua inglesa.

Ao elaborar esse mundo “fantástico” através de seus participantes e elementos de contextualização ficcionais, o livro didático de inglês cria mundos paralelos, culturas outras que podem se associar mais facilmente a um mundo globalizado como sendo a um só tempo um mundo de ninguém e de todos. Isso nos leva a pensar no grande contingente de indivíduos envolvidos com a aprendizagem da língua inglesa, que, mesmo não estando estatisticamente respaldados, não nos impede de arriscar a dizer que ultrapassa em muito o número de indivíduos que aprendem alemão. Pensando nesse contingente, é do interesse dos produtores do material de língua inglesa agradar a “gregos e troianos”, ou seja, ampliar seu universo

imagético de modo a receber todas as etnias, credos e faixas etárias, por exemplo. É a imagem a serviço da homogeneização e nivelamento do sujeito-leitor como o quer o livro didático, de acordo com Sousa, Grigoletto e Coracini (1999).

De qualquer forma, concluímos que certas presenças e ausências em ambos os livros denunciam a maneira de ver as coisas de seus produtores como também a maneira de não nos deixarem ver coisas, e esse peso é medido pelo valor da saliência.

Ainda nesse sentido, retomando o foco nas representações visuais do livro de alemão, dentro do paradigma da metafunção representacional, e as imagens do material inglês, refletindo relações interacionais, pudemos averiguar que os valores da estruturação corroboram esses resultados até então descritos.

A estruturação na edição alemã, em geral, traz elementos de uma estruturação forte com a presença de linhas demarcatórias ou fortes contrastes tonais entre uma zona e outra. No entanto, no que tange ao todo composicional regido sobretudo pelos quadros imagéticos, a estruturação é fraca ou ainda estrategicamente enfraquecida com vistas a conectar os seus elementos composicionais, formando um todo conectado e coeso em torno do tema que buscam representar.

As imagens que representam o que chamamos aqui de *As primeiras impressões* e *Diz-me o que comes e te direi quem és* demonstram claramente um único quadro a agrupar seus elementos em favor da significação que pretendem realizar. As outras duas composições imagéticas assinaladas, como *Passando o tempo...* e *Lar doce lar*, embora se encontrem dentro dos parâmetros da estruturação forte, com a fragmentação de seus muitos quadros, constroem vetores de ligação através da inclinação dos quadros que acabam por estabelecer um elo na medida em que se tocam e através de seus elementos de contextualização a interligar elementos da mesma categoria. Portanto, a estruturação forte do livro de alemão é driblada graças a recursos gráficos ou semânticos integrando elementos comuns em torno de alcançar um interesse comum: realizar a existência das coisas para em seguida nomeá-las na língua alvo, o alemão. No pensamento de Manguel (2006) é o que corresponde ao movimento contínuo de traduzir palavras em imagens e imagens em palavras, na busca constante por compreendermos nossa existência. E no caso da língua e cultura estrangeiras, de compreender também a existência do outro (*Fremdperspektive*).

A estruturação do *New English File Elementary*, como mostra o quadro, é essencialmente forte, ou seja, fragmenta o seu todo composicional em diversas unidades separadas de informação. Há, portanto, seja verbalmente ou visualmente, mais unidades e, conseqüentemente, mais informações a serem lidas do que o quadro de sentido único e coeso

do livro de alemão. Essa fragmentação do todo composicional do livro de inglês fomenta o sentido do individual, da desconexão e, sendo assim, passa a exigir do leitor mais competência lingüística e uma leitura mais articulada a fim de empreender um diálogo entre as unidades de informação verbal e não-verbal na compreensão dos sentidos empreendidos por elas.

Ao relacionarmos tudo que foi mencionado até aqui em termos dos valores que compõem o sistema composicional – valor de informação, saliência, estruturação/enquadramento – podemos afirmar que o universo imagético do *Themen aktuell 1* se realiza na experiência de representação de mundo, do ser e existir, pois suas representações visuais anteriores a qualquer função didática caracterizam-se, antes de tudo, enquanto meios de constituir e construir significações do mundo, aqui, no caso, supostamente de culturas alemãs. Desta feita, é como se as imagens estivessem em um estágio de representar o mundo de outrem para um leitor que o desconhece, o leitor iniciante.

O *New English File Elementary*, por sua vez, constrói suas significações em um nível de relação interacional, com base na constante relação dialógica entre os elementos verbais e não-verbais, como demonstrou o sistema composicional. Neste sentido, ao refletir essa relação entre suas estruturas, o livro de inglês demanda um leitor competente, iniciante e/ou já iniciado no sistema lingüístico da língua inglesa.

5.2 Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar contrastivamente imagens do livro didático de língua alemã *Themen aktuell 1* e de língua inglesa *New English File Elementary*, sob a perspectiva da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

Mais especificamente, foram analisados elementos constitutivos da imagem bem como a propriedade desses elementos na construção de sentidos. A análise das representações visuais nos materiais em questão, trouxe à visibilidade elementos socioculturais – diferenças e semelhanças, ausências e presenças – próprios das culturas (re)produzidas por seus produtores, ou seja, autores e editores, confirmando a hipótese formulada de que estes pensam e (re)produzem através de esquemas específicos de cultura resultantes de valores, crenças, costumes aos quais pertencem (HEDGE/WHITNEY, 1996). Como sujeitos falantes pertencentes às culturas de povos de língua alemã e de língua inglesa, a pesquisa demonstrou que os produtores dos materiais didáticos compõem seus repertórios de práticas em consonância com sua paisagem social, histórica e semiótica.

Nestes termos, sendo as imagens textos “investidos” política e ideologicamente (FROW, 1985 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 95) por seus produtores, faz-se necessário garantir-lhes um lugar dentro do espaço educacional, pela contribuição que elas podem dar ao leitor em termos de compreensão dos valores, das crenças, das práticas sociais (WEIDENMANN, 1989) das culturas representadas visualmente, tanto no ensino de línguas estrangeiras como em outras áreas.

É o que defendem os autores da Gramática Visual (VG) Kress e van Leeuwen (2006) apoiados na noção de multimodalidade – a combinação de diversos códigos semióticos em interação para a realização de significados – no sentido de habilitar leitores, conferindo-lhes instrumentos sistemáticos que os capacitem à leitura do visual.

Como exemplos dessa sistematização, remetemos às pesquisas realizadas no Brasil, por Oliveira (2006) e Almeida (2008) no que se refere a uma proposta de intervenção do letramento visual aplicada à sala de aula.

Sendo este um trabalho de dissertação, vale salientar que estamos cientes de que se trata de um primeiro momento de pesquisa com vistas a pesquisas futuras, no intuito de reparar a negligência com o modo semiótico visual enquanto texto que significa o mundo. Espera-se, contudo, que esta pesquisa consiga sensibilizar leitores e problematizar a questão do olhar sobre as imagens no livro didático e assim promover possíveis deslocamentos no que tange à leitura de imagens em geral.

É, sobretudo, por entender o texto visual como um construto feito pelo homem em sua busca de significar o mundo que esse trabalho vem reclamar sua Gramática, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006).

Portanto, trata-se de reconhecer o texto imagético como visível e assim valorizar a experiência de construir sentidos diante de uma imagem como “ver e proceder com olhos e atitudes semelhantes: jamais totalmente iguais, mas jamais totalmente diferentes” (CORACINI, 1999, p. 22).

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Rodrigo. *Gêneros midiáticos multimodais: uma discussão sobre letramento visual, ensino e práticas sociais*. Disponível em:
www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/.../visit.php?cid.. Acesso em: 20 nov. 2008.

ALMEIDA, D. B. L. *Do texto às imagens: novas fronteiras do letramento a partir de uma perspectiva Sócio-Semiótica Visual*. No prelo. 2008.

_____. Systemic Functional Linguistics (SFL) and Visual Grammar (VG) as tools for linguistic investigation. In:_____. *Icons of Contemporary Childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements* (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, p. 75-104.

AQUINO, L. D. de; SOUZA, M. M. de. A Multimodalidade no Gênero Blog. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). *Perspectivas em análise virtual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 33-43.

ARNHEIM. *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. 7. ed. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 1992.

AUFDERSTRASSE, Hartmut et all. *Themen aktuell 1*. Kursbuch. Ismaning: Max Hueber, 2003.

_____. *Themen aktuell 2*. Ismaning: Max Hueber, 2003.

_____. *Themen aktuell 3*. Ismaning: Max Hueber, 2004.

_____. *Themen aktuell 1*. Lehrerhandbuch, Teil B. Ismaning: Max Hueber, 2004.

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CHARTIER, Roger. *Entrevista*. Disponível em:
http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/roger_chartier.htm. Acesso em 04 out. 2009.

CORACINI, Maria José. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, Flávio Moreira da. (Org.) *Os 100 melhores contos de humor da literatura universal*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DONDIS, Donis A., *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DROSDOWSKI, Günther (Org.). *Duden. Das Herkunftswörterbuch*. Vol. 7. Mannheim: Bibliographischen Institut & F. A. Brockhaus, 2006, pag. 459.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FERREIRA, Buarque de Holanda Aurélio. *Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FUNK, Hermann; KOENIG, Michael. *Grammatik lehren und lernen*. München: Langenscheidt, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOODMAN, Sharon. Visual English. In: _____; GRADDOL, David. (orgs.). *Redesining English: New Texts, New Identities*. London: Routledge, 1996, p. 38-105.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo no Livro Didático. In: CORACINI, Maria Jose. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 1. ed. Campinas: Pontes, p. 67-77.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HALLYDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

_____, M.A.K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HEDGE, Tricia; WHITNEY, Norman. *Power, Pedagogy & Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 53-61.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, versão 1.0, 2001.

JEWITT, Carey; OYAMA, Rumiko. Visual Meaning: A Social Semiotic Approach. In: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey (orgs.). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage, 2001, p. 134-155.

JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

_____; _____. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MACAIRE; HOSCH. *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt, 1996.

MACMILLAN English Dictionary for Advanced Learners. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002.

MAGRITTE, René. *Ceci n'est pas une pipe*. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Treachery_of_Images. Acesso em: 18 mar. 2009.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p. 22.

MUNARI, Bruno. *Design e Comunicação Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, Nº 1, 2006, p. 15-39.

OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire. *Conversas sobre normalização de trabalhos acadêmicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

OMAGGIO, Alice (1979) apud VADILLO, Ricardo San Martin. *Fotografías que motivan a los alumnos*. Disponível em: <http://www.ite.educacion.es/>. Acesso em: 02 set. 2007.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. *New English File Elementary*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____; _____. *New English File Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____; _____. *New English File Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____; _____. *New English File Upper-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____; _____. *New English File Elementary - Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

QUADRO Europeu Comum de Referência. Disponível em:

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeras/Páginas/QECR.aspx Acesso em: 18 mar. 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, N. S. P. *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem*. Disponível em: www.futuroeducacao.org.br. Acesso em 17 out. 2005.

RICHARDS, Jack; PLATT, John; WEBER, Heidi. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex/England: Longman Group Limited, 1985, p.87.

RIESLAND, Erin. *Visual Literacy and the Classroom*. Disponível em: <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>. Acesso em 28 nov. 2008.

RODRIGUES CRISAFULLI, Ricardo. *Análise e tematização da imagem fotográfica*. Disponível em: revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/.../1006. Acesso em 05 fev. 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *A 3ª geração dos Annales: Cultura Histórica e Memória*. Apresentação no Seminário de Cultura Histórica. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Abril-2009. Inédito, não paginado.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em 3 gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Deusa Maria de Sousa. Gestos de Censura. In: CORACINI, Maria Jose. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 1. ed. Campinas: Pontes, p.57-64.

THOMPSON, Geoff. (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1996.

UNSWORTH, Len. Describing Visual Literacies. In: _____. (Org.) *Teaching Multiliteracies across the curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001, p. 71-112.

VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey (orgs.). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage, 2001.

WEIDENMANN, Bernd. Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Globus, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura: história e sociedade*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=003. Acesso em 06 dez. 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Erste kontakte (Themen aktuell 1)

LEKTION 1

Guten Tag!
Ich heiße Helga Brunner.
Wie heißen Sie?

Ich heiße Halina Obara.

Mein Name ist Ingrid Lillerud.

Und ich heiße Christoph Biro.

Das ist Frau Brunner.

Wer ist das?

Wie bitte?

ERSTE KONTAKTE

| | | |
|---------------------|-------------------|----------------------|
| Guten Tag, | ich heiße ... | |
| | mein Name ist ... | |
| Und wie heißen Sie? | Ich heiße ... | |
| | Mein Name ist ... | |
| Wer ist das? | Das ist | Herr ... Frau ... |
| Wie bitte? | | |

ANEXO B – Nice to meet you (New English File Elementary)



G verb *be* (+), pronouns: *I, you, etc.*
V numbers 1–20, days of the week
P vowel sounds, word stress

Nice to meet you

Hi, I'm Tom. What's your name?

1 SAYING HELLO

a **1.1** Listen and read. Number the pictures 1–4.

- 1 A Hi, I'm Tom. What's your name?
 B Anna.
 A Sorry?
 B Anna!
- 2 A Hi, Dad. This is Dave.
 B Hello. Nice to meet you.
 C Nice to meet you.
- 3 A Good evening. What's your name?
 B My name's Janet Leigh.
 A You're in room 5.
- 4 A Hello, John. How are you?
 B I'm fine, thanks. And you?
 A Very well, thank you.



A

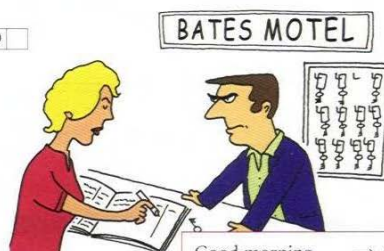
B



C



D



| | |
|----------------|-----------------|
| Good morning | → 12.00 |
| Good afternoon | 12.00–6.00 p.m. |
| Good evening | 6.00 p.m. → |

b Write the words in the chart.

| | | | |
|-------|--------------|-----------|-----------|
| Fine | Hi | I'm... | thanks |
| Hello | My name's... | Very well | thank you |
| Hi | | | |

c Listen again and repeat. Copy the rhythm.

d **1.2** Roleplay the dialogues with the sound effects.

e Introduce yourself to five other students.

Hello. I'm Antonio.
 What's your name?

Carla. Nice to meet you.

2 GRAMMAR verb *be* (+), pronouns

a Complete the sentences with *are*, *is*, or *am*.

I'm Tom. = I _____ Tom.
 My name's Janet Leigh. = My name _____ Janet Leigh.
 You're in room 5. = You _____ in room 5.

b **p.122 Grammar Bank 1A.** Read the rules and do the exercises.

c Try to remember the names in your class.
 Say *He's* / *She's* _____.

ANEXO C – Essen und Trinken (Themen aktuell 1)

LEKTION 3

ESSEN UND TRINKEN

1 die Kartoffeln ♦ 2 das Obst ♦ 3 der Salat ♦ 4 der Käse ♦ 5 die Wurst ♦ 6 der Reis ♦
 7 die Milch ♦ 8 das Gemüse ♦ 9 das Wasser ♦ 10 der Wein ♦ 11 die Butter ♦ 12 das Fleisch ♦
 13 der Fisch ♦ 14 das Glas ♦ 15 das Bier ♦ 16 das Brot ♦ 17 die Gabel ♦ 18 der Löffel ♦
 19 der Teller ♦ 20 das Messer ♦ 21 das Ei ♦ 22 der Kuchen

ANEXO D – What does your food say about you? (New English File Elementary)



G a / an, some / any
V food, countable / uncountable nouns
P the letters ea

What does your food say about you?

Is there any beer?
 No, but there's some orange juice.

1 VOCABULARY food

- a Look at the picture. Write the missing letters.
 What did Laura have to eat and drink yesterday?

She had an apple, ...

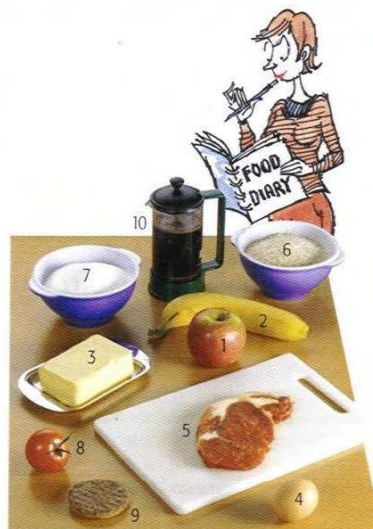
- b Food words are countable or uncountable.
 Write the words in the correct column.

countable nouns
 (singular or plural)

an apple

uncountable nouns
 (singular)

some butter



- 1 an _a_ pple
- 2 a _a_ nana
- 3 some _u_ tter
- 4 an _g_ g
- 5 some _e_ eat
- 6 some _i_ ce
- 7 some _u_ gar
- 8 a _o_ mato
- 9 a _i_ scuit
- 10 some _o_ ffee

- c p.153 Vocabulary Bank Food.

2 GRAMMAR a / an, some / any

- a In pairs, ask and answer.
- 1 How often do you go to the supermarket?
 - 2 Which supermarket do you go to? Why?
 - 3 Do you look at the food other people are buying?
 Does it say anything about them?
- b Match the people with the baskets.



Fast Food Frank ☐



Healthy Hannah ☐



Luxury Lucy ☐

1



2



3



ANEXO E – Freizeit (Themen aktuell 1)



ANEXO F – Shopping – men love it (New English File Elementary)

4
B

G like + (verb + -ing)
V free time activities
P /ɪ/, sentence stress

Shopping – men love it!

Do you like shopping?
 Yes, I love it.

1 LISTENING

- a Do you like shopping? Tick (✓) the things you like buying. Tell a partner.

clothes ☐
 food ☐
 CDs and DVDs ☐
 books ☐
 presents ☐

I like buying clothes. What about you?

- b Make a class survey for men and women.

Ten women like buying clothes, six men like buying clothes.

- c 4.6 Listen. Match dialogues 1–4 with the pictures.

- d Listen again. Complete the sentences with a verb.

trying on buying shopping going

- 1 I **hate** _____ to clothes shops with my girlfriend.
 2 I **don't like** _____ for clothes.
 3 I **love** _____ clothes, music, books, food – everything.
 4 I **like** _____ clothes with my friends.

2 GRAMMAR like + (verb + -ing)

- a Look at the **highlighted** verbs in 1d. Complete the chart.

| | | |
|-----|---------|-----------------|
| 😊😊😊 | I _____ | buying clothes. |
| 😊😊😊 | I _____ | |
| 😊😊😊 | I _____ | |
| 😊😊😊 | I _____ | |

- b p.128 Grammar Bank 4B. Read the rules and do the exercises.

- c Make true sentences with *like*, *don't like*, *love*, or *hate*. Compare with a partner.

buy clothes try on clothes go shopping with my family
 shop on Saturdays go to big supermarkets

I love buying clothes.



ANEXO G – Wohnen (Themen aktuell 1)

LEKTION 5



WOHNEN

- 1 das Arbeitszimmer ♦ 2 das Schlafzimmer ♦ 3 das Kinderzimmer ♦ 4 der Balkon ♦
 5 die Küche ♦ 6 das Bad ♦ 7 das Treppenhaus ♦ 8 das Wohnzimmer ♦ 9 der Flur ♦
 10 die Terrasse ♦ 11 der Hobbyraum ♦ 12 der Keller

ANEXO H – A house with a history (New English File Elementary)

6

A

G there is / there are
 V houses and furniture
 P /ð/ and /eə/, sentence stress

A house with a history

Is there a television?
 No, there isn't.

1 VOCABULARY houses and furniture

a Order the letters to make three rooms in a house.

chitken _____ redboom _____ thorobam _____

b Name two things you usually find in these rooms.

c ➡ p.151 Vocabulary Bank Flats and houses. Do parts 1 and 2.

2 LISTENING

a Read the advert and look at the photo.

Would you like to live in this house? Why (not)?

b 6.1 Larry and Louise are from the USA. They want to rent the house. Cover the dialogue and listen. Which three rooms in the house do they go into?

c Listen again and complete the dialogue.

Estate agent Well, this is the hall. There are six rooms on this floor. There's a kitchen, a ¹ _____, a living room, a ² _____, a library...

Larry Wow! There's a library, Louise!

Louise What's that room?

Estate agent That's a ³ _____, madam.

Larry How many bathrooms are there?

Estate agent There's one downstairs and three ⁴ _____.

Louise Are there any ⁵ _____?

Estate agent No, there aren't, madam. This is an old house.

Estate agent This is the living room.

Louise Are those paintings original?

Estate agent Yes, I think so, madam.

Larry Is there a ⁶ _____?

Estate agent No, there isn't, sir. But there's a ⁷ _____.

Estate agent And the kitchen.

Louise There isn't a ⁸ _____.

Estate agent Yes, there is. It's over there.

Louise You call that a fridge! Are there any ⁹ _____? I need a glass of water.

Estate agent Yes, madam. There are some glasses in that ¹⁰ _____. Now let's go upstairs.

To Rent

Beautiful country house. Very quiet. Five bedrooms, large garden. Low price.



d 6.2 Larry and Louise and the estate agent go upstairs. Listen. What problem is there with one of the bedrooms? Do they decide to rent the house?